

A137

1963 Máj. 12. 7.

# módszertani közlemények



**A SZEGEDI  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA**

és

**TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET**  
folyóirata

\*

A szerkesztő bizottság elnöke:

**Csukás István**

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Drien Károly,  
Forgách Géza, Gaál Géza, Kele-  
men Jánosné, Kincses Ferenc,  
Nagy János, Németh István,  
Riesz Béla, Szendrei János,  
Zentai Károly

Főszerkesztő:

**Németh István**

\*

Szerkesztőség:

Szeged, Tanárképző Főiskola

Április 4 útja 6. sz.

Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.

Kiadja a Tanárképző Főiskola  
és a Tanítóképző Intézet  
Szakszervezeti Bizottsága

A kiadásért

a Tanárképző Főiskola igazgatója  
felelős

Előfizetés a Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága, Sze-  
ged, Módszertani Közlemények  
393-623 számú csekk számlájára.  
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft.  
Megjelenik évente 5-ször.

Műszaki szerkesztő: Zentai Károly

Megjelent 2500 példányban  
Szegedi Nyomda V. 63-1329

<i>Tihanyi Andor:</i> Derű a nyelvtanórán .....	161
<i>Nagy János:</i> A tanév végi ismétlések .....	166
<i>Bálint Alajosné:</i> Gondolatok a környezet- ismeret tanítása elé .....	181
<i>Garamszegi József:</i> Az alsó „ti” hang ta- nítása .....	185
<i>Zentai Károly:</i> Az oktatási folyamat pszi- chológiai elemzése; A konkrét tényanyag biztosítása .....	190
<i>Zsámbéki László:</i> A sematizmus veszélye az általános iskolai tanulók társadalmi fogalmainak kialakításánál .....	200
<i>Németh István:</i> A táblai rajzok szerepe a földrajzi fogalom- és ítéletalkotásban ...	204
<i>Dobcsányi Ferenc:</i> Az olvasási készség to- vábbfejlesztésének lehetőségei az általá- nos iskola felső tagozatában .....	211
<i>Keresztes Árpádné:</i> Orosz nyelvoktatásunk új útjain .....	217
<i>Mihály Endre:</i> Az aktív módszerrel veze- tett munkafüzetek jelentősége az okta- tási folyamatban .....	221
<i>Várkonyi Nándor:</i> Komplex munkák a po- litechnikai oktatásban: Körzőkészlet ...	229
<i>Műhely</i> .....	234
<i>Majzik Sándor:</i> Az év végi osztályozás kér- dése az I. osztályban	
<i>Pósa Lajos:</i> Tapasztalatok egy földrajz szak- kőről	
<i>Csihás Gábor:</i> Megjegyzések az ammonium- hidroxid tanításához	
<i>Glózik Pál:</i> Az évszázor testnevelési ünnepé- lyek előkészítése	
<i>Jósa Zoltán:</i> A „kapásnövény” fogalma	
<i>Nagy Jánosné:</i> A céltól az eszközig	
<i>Antal Istvánné:</i> A fogadóórák jelentősége az első osztályban	
<i>Nagy János:</i> A szülői értekezletekről	
<i>Barta József:</i> Esztétikai nevelés és tanmű- hely	
<i>Dér István:</i> Év végi rajzkiállítások	
<i>Földes István:</i> Úttörők a jobb tanulmányi eredmény eléréséért	
<i>Szemle</i> .....	247

A címlapot tervezte:

FISCHER ERNŐ

## Derű a nyelvtanórán

Sok szó esik mostanában a tanulói aktivitásról, mint az oktató-nevelő munka eredményességének egyik feltételéről. A következő kis eszmefuttatás sok példával a tanulói aktivitás egyik mozgósító tényezőjére kívánja a figyelmet ráirányítani. A mosoly, a derű serkentő hatásáról van szó, amely a nyelvtanórák „vitaminjaként” fogható fel. Nem ezen áll vagy bukik a nyelvtanórák eredményessége, de közrejátszik abban, hogy kedvező érzelmi motivációt biztosítson ennek az elvont, a gyermekek számára itt-ott „száraz” tárgynak a tanulásához. S hogy az előbbi hasonlatnál maradjunk, nem is kell belőle sok egy-egy órán, mint ahogy a vitaminokból sem kell sok a szervezet egészséges működéséhez. Huzamosabb hiánya viszont előbb-utóbb zavarokat okozhat.

A gondolkodást serkentő derűt, érdeklődést kiválthatjuk a szöveg tartalmával, formájával vagy rejtvénytartalmával egyaránt. Arra kell csupán ügyelnünk, hogy a derűs rejtvénytartalmú elemek mindig az éppen vizsgálandó nyelvi jelenségre irányítsák a tanulók figyelmét. A következő mondat tartalmi furcsaságát például a dőlt betűs szó ékezteinek elhagyása okozza. Megfejtése tehát alkalmat ad az ékezetek fontosságának, szerepének kiemelésére:

„Pista befutott a kályhába, mert nagyon fázott.” (Befűtött.) Az alábbi mondatok a rokon hangok cseréjének elkerülésére hívják fel a figyelmet:

„Bodri kutya csontot rák. A nyár után beköszönt az őz.” Ha a szótagolás tanításakor azt kérdezzük, hogy melyik lóval fognak halat, a találós kérdés, mint forma kelt érdeklődést. A találós kérdés megfejtése során pedig szilárdíthatjuk a szótagolásról tanult ismereteket. (Há-ló.) Ugyancsak formájukkal hatnak a különböző nyelvtörők, betű- és képrejtvények is.

A következőben az általános iskola 2. osztályának nyelvtan-helyesírás anyagával kapcsolatosan adunk egy kis példatárat mintaként és ösztönzésül a további gyűjtőmunka számára.

A beszéd, mondat és szó előírt jelenségeinek megfigyeltetése és gyakorlása során jó szolgálatot tesznek a derű, az érdeklődés felkeltésére a visszafelé is olvasható mondatok és szavak. Például:

Indul a görög aludni. — Géza, kék az ég! — Kék, sós, bab. — Láb, tál, kép, rak, izom stb.

Kétfelé vágott mondatok kevert összeillesztése útján is derűs, gondolkodtató feladatokat hozhatunk létre. Pl.

*Igy nem jó!*

A gólya csicsereg.  
A macska kelepel.  
A kígyó fütyül.  
A csecsemő nyávog.  
A fecske gügyög.  
A rigó muzsikál.  
A zenész sziszeg.

*Jó helyen van?*

A kanál a tintában.  
A toll a levesben.  
A cérna a kalácsban.  
A lekvár a tűben.

*De furcsa!*

A kémény könnyes. Erzszi szeme füstölög.

A fenti első mondatcsoport a kétjegyű mássalhangzók tanítása során is jól felhasználható.

Az ún. válogató másolásra jó példa a következő feladat: (Egyben a tj-s és lj-s szavak gyakorlására is alkalmas!)

Válogassátok szét a következő mondatokat az alábbi két cím szerint!

*Az udvaron*

*Az állatkertben*

A lányok dalolva hajtják a hintát. A medvék nyalogatják a talpukat. Az elefánt magasra tartja az ormányát. A fiúk dobálják a labdát. Hangosan biztatják egymást. Egy majom kitolja az orrát a rácson.

A mondathatárok jelölését a következő hibásan tagolt szöveg közös kibozásával tehetjük derűssé:

Ne ingereld az állatokat!

Az utcán egy csapat fiú. Kiabálva hancúrozott egy nagy kutya. Szaladt feléjük Ferkó. Bosszantani kezdte a kutya a gyereket. Megharapta a kórházban. Oltást is kapott.

A mondat szavakra tagolásának gyakorlásakor serkentik a gondolkodást a következő feladatok:

Tagoljuk szavakra, és másoljuk le helyesen az alábbi közmondásokat!

Kikoránkel, aranyatlel.

Addigjárakorsóakútra, mígösszenemtörik.

Ez már nehezebb feladat: „Jut kálapos csomagot hoz ott barát nőj ének.” Ez utóbbi példákban rejlő negatív hatással számolnunk kell, de mértékkel alkalmazva nem kell félnünk tőle. Az ilyen feladatokat mindig közös munkával a táblánál végezzük, és a tanulók csak a kijavított, helyes formát írják le.

A nagy kezdőbetűs nevek tanításakor a falusi gyerekek hamar megtalálják a következő mondat nyitját:

A virág és a bimbó sok tejet ad.

A legtöbb derűs, rejtvénytyszerű feladatot a *Hang és a betű* c. tárgykör kínálja. Íme egy csokorra való!

A szófejlesztgetést már az 1. osztályból ismerik a tanulók. Ezt a munkát úgy tehetjük rejtvénytyszerűvé, hogy megadjuk a kiinduló szót és azt, amelyhez — mindig csak egy betű cseréjével — el kell jutni. Pl. Hogyan juthatunk el a „vas”-tól a „kés”-ig, a „fal”-tól a „ház”-ig, a „mag”-tól a „fák”-ig?

v a s   f a l   m a g

v é s   h a l   m a r

k é s   h á l   m á r

f á k

*Mi a hiba?*

Feri levágta a kormot az ujjáról.

Az osztály számára virágot hozott a kertből.

A magánhangzók időtartamának jelölésével kapcsolatos a következő szöveg is:

*A furcsa levél*

Vasárnap finom ebédet ettünk a táborban. Kaptunk egy nagy tányér borsot. Hurka is volt hozzá. Nekem a verés jobban ízlett, mint a májas. Megerttem egy fehér bélű cipőt is. Mindenki megőrült, amikor egy szelet tortát kaptunk ráadásul.

A szóvégi magánhangzók megfigyeltetésekor jó szolgálatot tesz egy-egy találós kérdés. Pl. Melyik lóval vasalnak? Miféle ró van minden házban? (Ajtó.) Nem éhes, nem haragszik, mégis harap. Mi az? (Harapófogó.) Kerek a képe, hátán hordja a fülét. Mi az? (A fedő.) Foga van, de nem eszik vele. Mi az? (A fésű.) Miféle rú van sok az olvasókönyvben? (Betű.) Stb.

A találós kérdések „beugrató” formája is alkalmazható egy-egy esetben. Pl. Mi van a *rét* közepén? (Az *é* betű.) Hány betű van a könyvben? (Négy: k, ö, ny, v.)

A találós kérdések egy sajátos formája az ún. *kitaláló*. A kitalálendő szavaknak csak a magánhangzóit mondjuk el, és a megfejtést körülírással segítjük. Pl. Ó — o. Aki nem szereti a fészűt, annak ilyen a haja. O — o — ó. Kemény a héja, bokron terem, a mókus is szereti. E — ő — e — ö. Így hívjuk együtt a kést, villát, kanalat. Ü — i — u. Ebben a hónapban kezdődik a nyári vakáció. I — í — i. Ez történik a rózsabimbóval, ha friss vízbe tesszük. I — o — í — á. Mindenki örül neki, ha sok benne az ötös. Stb.

Egy-egy *nyelvtörő* is jól felhasználható ennél az anyagrésznél. Pl. „Kőút körül út. Körülfutja kurta nyakú, rövid farkú tyúk.” A *nyelvtörők* a kétjegyű mássalhangzók tanításakor is derűt keltenek. Pl. „Jobb egy lúdnak tíz tyúknaknál.”

A hosszú kétjegyű mássalhangzók tanítását derűssé tehetjük az alábbi tréfás versikével:

Jó volna, ha tele volna?

A meggyfa kaláccsal,  
Erdő száraz gallyal,  
A zsebed darázssal,  
Tenyered parázssal?

A kút kövér ponttyal,  
Ruhásszekrény ronggyal,  
Szőlőtő dinnyével? —  
Hát a fejed ésszel?

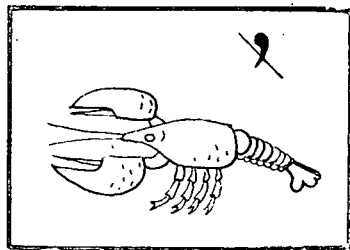
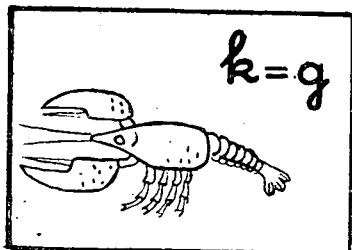
Külön „műfaj” a *betű- és képrejtvények* nyelvtanórán felhasználható feladatcsoportja. Pl. A következő betűrejtvényben a hiányzó kezdőbetűket felülről lefelé összeolvasva egy nagy folyó nevet kapjuk:

. arancs  
. lma

. innye  
. borka

Az ifjúsági folyóiratokban gyakran találunk képrejtvényeket is. Tapasztalataim szerint az alsóbb osztályok tanulói nem értenek a megfejtésükhöz. A kartársak általában nehéznek tartják megoldatásukat ebben az életkorban. Véleményem szerint azonban az érdeklődéshiányt és a nehézségeket egyszerűen az okozza, hogy nem tanítjuk meg a tanulókat a megfejtés technikájára. A betű- és képrejtvények ugyanis meghatározott „jelrendszerrel” dolgoznak. Aki ezt ismeri, játszva oldja meg az egyszerűbbeket. Ráadásul e jelrendszer nagy része olyan hangtani jelenségekkel kapcsolatos, amelyekről a 2. osztályban tanítunk. Két legyet ütünk egy csapásra, ha az éppen soron levő nyelvtani ismeretanyaggal kapcsolatosan e rejtvények megoldási módját is megismertetjük pl. a következő fokozatokban:

1. A betűcsere szokásos jelzése a két kiemelt betű közé tett egyenlőségjel. Ezt a rokon hangok tanításakor pl. a következő képrejtvény megfejtése során tudatosíthatjuk. (Rák — rág.)

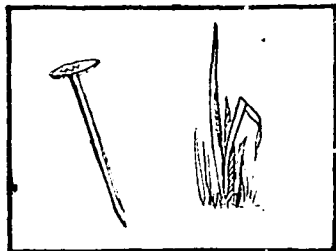


HELYRETESZ

2. Egy-egy feltűnő ékezet a rajz fölött, vagy az ékezet áthúzása a magánhangzók cseréjét jelzi a képrejtvényeken. (Rák — rak, bor — bőr.) Könnyebb a megfejtés, ha körülírással segítjük.



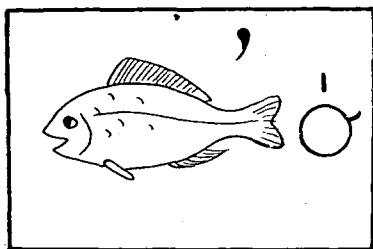
CIPŐ KÉSZÜL BELŐLE



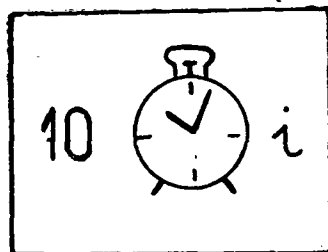
ILLATOS VIRÁG NEVE

3. Két vagy több ábrázolt dolog nevének összeolvasásából új szó lesz. (Magasabb osztályban a szóösszetétel tanítása során is jól használható ez a rejtvénytípus.)

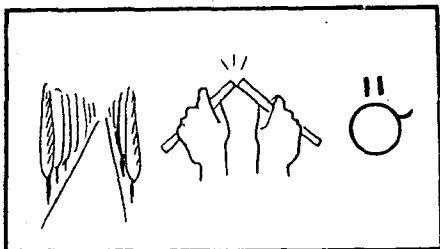
4. Az eddigi ismeretek után nem lesz nehéz a következő képrejtvények megfejtése sem. (Háló, tízóra, úttörő.)



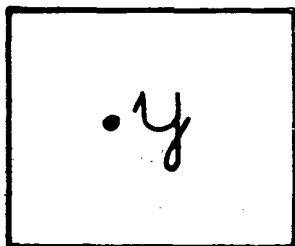
A HALÁSZOK EZZEL  
FOGJÁK A HALAKAT



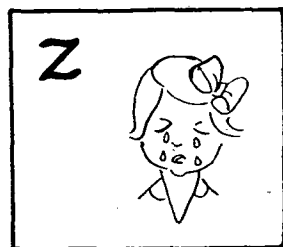
AZ ISKOLAI SZÜNETBEN  
FOGYASZTJUK EL



VÖRÖS NYAKKENDŐT  
VISEL

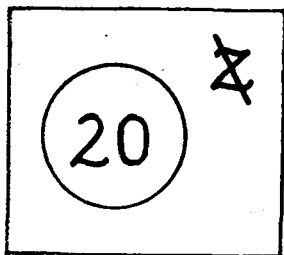


HALFAJTA

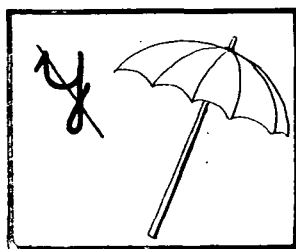


A SERTÉS SZALONNÁ-  
JÁBÓL SÜTIK KI

5. A kétjegyű mássalhangzók tanításakor tudatosíthatjuk a betűk betoldásának vagy kihagyásának jelzéseit. (Ponty, zsír, hús, Ernő.)

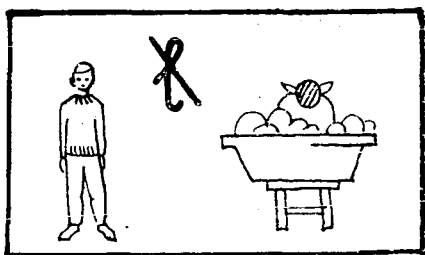


MEGSÜTJÜK,  
MEGESSÜK.

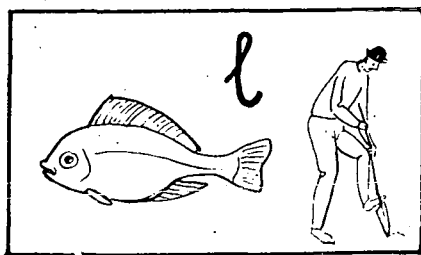


HA NAGY KEZDŐBETŰVEL  
ÍROD, EGY FIÚ NEVÉT  
JELENTI

6. A hosszú mássalhangzók tanításakor már ilyen formában jelentkeznek a fent megismert jelzések. (Álmos, hallás.)



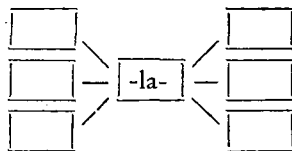
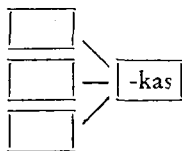
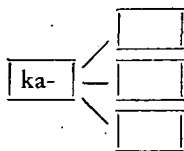
AKI KÉSŐN FEKSZIK LE,  
AZ MÁSNAP ILYEN LESZ



EZ IS SEGÍT A HELYESÍRÁSBAN!

A rejtvenyiskola egyéb jelzéseinek (pl. a törtvonalnak) értelmezése már nem kapcsolatos a hangtani anyaggal. Megismertetésükre a kisdobos foglalkozásokon keríthetünk sort.

A szótagolás és elválasztás tanítását is többféle derűs, rejtvenyszerű feladattal élénkíthetjük. Pl. Egészítsétek ki az alábbi szótagokat értelmes szavakká!



(Kalap, kabát, kanál, kacsa stb. — Farkas, kakas, lyukas stb. — Kalapos, kalapács, malacok, villamos, illatos stb.).

A szófejlesztgetés itt alkalmazható formájára is lássunk két példát!

Hogyan lesz „Lackó”-ból „csaci”? (Lac-kó, kó-ró, ró-ka, ka-csa, csa-csi.) Hogyan lesz a búzából cipő? (Bú-za, za-var, var-jú, Ju-ci, ci-pó.)

Ismert rejtveny a két szóban elrejtett nevek megkerestetése is. Pl. Tábla — cipő. (La—ci.) Vagy a továbbiak: körte — rigó, hinta — máskor, sapka — tóban, feje — nővér, veti — borsó stb.

A találós kérdések egy része ennek az anyagrésznek a tárgyalása során is felhasználható. Pl. Melyik ló kelti ki a tojásokat? (A kot — ló.) Melyik az a fa, amelyiken mindenki nevet? (A tré — fa.) Melyik karó alatt jó pihenni? (A ta-karó alatt.)

Nagy gyűjteményt lehet összeállítani azokból a találós kérdésekből is, amelyeket a szövegekben levő egy-két problematikus szó tesz alkalmassá bizonyos helyesírási jelenségek gyakorlására. Pl.

Télen szalad *sebesen*, nyáron pihen *csendesen*. Mi az? (A szánkó.) Miért *varrják* a gallért az ingre? Azért, hogy le ne *essen*. *Sétálj* vagy *szaladj*, *folyton* a nyomodban jár. Mi az? (Az árnyék.) Hány ujja van a kabátnak? Két *ujja* és egy *hátsúlya*. Stb.

Talán sikerült a példákkal szemléltetnem, hogy egy kis ötletességgel és rendszeres gyűjtőmunkával minden anyagrészhez összeállíthatunk olyan példatárat, amely a bevezetőben jelzett cél eléréséhez vezet. Miután a fenti helyesírási jelenségekkel nem csupán a 2. osztályban foglalkozunk, a példák felhasználhatók a magasabb osztályokban is. Egy dolgot azonban befejezésül hangsúlyozni szükséges éppen a példanyaggal kapcsolatban. Egy-egy újabb típust kezdetben mindig közös munkával, tanítói segítséggel kell megoldatni. Később már mind több önállóságot várhatunk tanulóinktól. És ez a fokozódó önállóság, a megoldásokat kísérő sikerérzés fakaszt igazi örömet. Az ismertetett feladattípusok megoldásával akkor végeztünk jó munkát, ha tanulóink várják a soron következő nyelvtanórát: a derűs, gondolkodtató és sikereket adó munkát.



NAGY JÁNOS

intézeti tanár, Szeged

## A tanév végi ismételések

Az oktatási folyamatban az ismétlő óráknak jelentős szerepük van. Az anyagfeldolgozó és a gyakorló órák alkalmasak ismeretek és készségek nyújtására, de az anyag összefüggéseinek, lényeges jegyeinek kiemelésére jobban megfelelnek az ismétlő órák. Egy-egy téma feldolgozása után, a kellő ismeretek birtokában már nemcsak lehetséges, hanem szükséges is a magasabb szintű általánosítás. Amíg a feldolgozó órák tágabb értelemben analízáló jellegűek, addig az ismétlő órák szintetizálóak. Éppen azért alkalmas az ismétlő óra a fenti feladatok megoldására.

A téma befejezését követő ismétlő-rendszerező óra tehát az anyag tudatos feldolgozásának és szilárd elsajátításának nélkülözhetetlen eszköze. Ekkor kerülhet sor a téma mondanivalójának megállapítására, a tantervi követelményrendszerbe való beillesztésre, a tanult anyag magasabb szempontú összegeződésére.

Az év végi ismétlő óra feladata az egész évben tanult anyag rendszerezése, fontos részeinek kiemelése, végső megszilárdítása, az egyes részek egymáshoz való viszonyának tisztázása. Az évközi ismételések a tantervi anyagnak csak egyes részeit rendszerezik, mélyítik el, az év végi ismételések pedig az egész évi tananyag lényegét ragadják meg. A tanév utolsó óráin nagyobb körben rendszerezve az anyagot új, átfogóbb ismeretek birtokába jutnak a tanulók. A részismeretek is csak összefüggéseikben válnak teljes értékűvé, a gyakorlat számára felhasználhatóvá. Ez az utóbbi szempont különösen fontos, hiszen az év végi ismétlés gyakran egy-egy tantárgy végső lezárását is jelenti olyképpen, hogy azzal többé a tanulók rendszeresen már nem foglalkoznak iskolai tanulmányaik során.



Az év végi ismétléseknek tehát különösen fontos szerepe van az oktatás folyamatában. Az évi anyag összefüggéseinek végső feltárásával, a lényeges tudnivalók hangsúlyozásával, világos és határozott rögzítésével, összesítő szintézisével biztosítja a tanultak szilárd rögzítését. Az ilyen ismeretek ítéletalkotásokhoz vezetnek, önálló véleményekben kristályosodnak ki, az értelmi erőket rendkívüli mértékben fejlesztik és világszemléletet formáló tényezőkké válnak. Például az első osztályban olvasás keretében az év végi ismétlés során az őszi, a téli, a tavaszi nyújtott ismereteket és a nyárról meglevő tapasztalatokat összefüggéseikben világíthatjuk meg a gyermekek előtt. Így válik világossá és érthetővé a tanulók számára a természetben folyó állandó változás, a természetnek az emberre, állatra, növényzetre gyakorolt hatása. Vagyis csak ekkor láthatja a tananyagnak ezt a részét is a tanuló összefüggéseiben, és ekkor döbbsenhet rá a változások jelentőségére és szerepére a természet és az ember életében.

Az év végi tananyagnak e néhány órában történő összefoglalása komoly feladatokat elé állítja a nevelőket. A nevelők széles rétegeiben sajnos még nem egyetemesen elismert ez a probléma. Legtöbbször megelégednek azzal, hogy a megértetés fokán elvégzik a tantervi anyagot, az év végi ismétlésekre gyakran nem jut elég idejük és energiájuk. Az egyes órákon már érzik a nevelők az analízist követő szintézis — az óra végi elsődleges bevezetés fontosságát, de a sokkal jelentősebb év végi összefoglalás szerepét még nem értékelik egyöntetűen. Ezért „nem marad rá idejük”, vagy mechanikusan, formálisan, kellő előkészület nélkül oldják azt meg.

Az eredményes év végi ismétlések érdekében már a tanmenet készítésekor kell biztosítani elegendő időt erre a célra. E feladat sikeres megoldásához inkább három, mint két hétre van szükség. Az így biztosított órákra azután arányosan, de a mégis összefüggő nagyobb egységekben felsorolt anyagot egy-egy olyan szempont köré csoportosítsuk, hogy általa egyben az ismétlés anyagának a rendszerezettsége is biztosított legyen.

Az óra megtervezésekor a nevelő az összefüggő anyagban keresse meg a súlyponti részeket, amelyeknek felelevenítésével eljuthat a magasabb általánosításokhoz. A rendszerezendő anyagrészeket egyenként alaposan ismernie kell a tanítónak ahhoz, hogy összegyűjthesse azokat az anyagokat, kérdéseket, amelyek feladatának megoldásához elvezetnek. Hasznos szempontok nyerhetők az eredeti óra tárgyalásából is. Ezért a felkészülés során célszerű azoknak a vázlatoknak az áttekintése, amelyeknek alapján annak idején az egyes óráit megtartotta a nevelő. Ha mód kínálkozik, keressünk új szempontokat az új tárgyaláshoz vagy új módszeres eljárásokat, képeket, élményeket, táblázatokat vagy időszériás mozzanatok. Ez természetesen nem mindig könnyű feladat. Különös gondot kell fordítanunk az év végi ismétlések alkalmával az anyag gyakorlati alkalmazására, felhasználhatóságának bizonyítására pl. a nyelvtani összefoglalókon a tanult nyelvi tényeknek, szabályoknak túltengő hangsúlyozása helyett azoknak inkább a nyelvhelyesség és a helyesírás területén való alkalmazását állítsuk előtérbe.

Az alábbiakban közlünk néhány ismétlő órát a fenti követelmények szemléltetése céljából.

### ÉV VÉGI ISMÉTLŐ NYELVTANÓRA A III. OSZTÁLYBAN

BÜDŐ ERZSÉBET tanító, Szeged

Tanmenetem szerint a tanév utolsó nyolc órájában végzem el a nyelvtani anyag ismétlését.

A kézikönyv javasolt ismétlési tervétől némi eltéréssel az alábbiak szerint ütemeztem be az év végi ismétlést:

1. óra: A beszéd (az írás) és a mondat.  
Mondatfajták. Felismertetés, egyszerű meghatározásuk, helyesírásuk.
2. óra: A szó. A tanult szófajták. A névszó fogalmának kialakítása. Felismertetés, megnevezés, egyszerű meghatározás.  
(Az óra konkrét nyelvtényeivel kapcsolatban adódó helyesírási tudnivalók.)
3. óra: Az ígéről tanultak.  
Felismertetés, megnevezés, egyszerű meghatározás, helyesírás, ellenőrzés.
4. óra: Főnév, melléknév, számnév, névmás, névelő.  
Felismertetés, megnevezés, elhatárolás.  
A legfontosabb helyesírási ismeretek.
5. óra: A tanult ragok és jelek. Táblázatos összefoglalás különös tekintettel a vonatkozó helyesírási tudnivalók gyakorlására.
6. óra: Főbb helyesírási tudnivalók az osztályom tudásszintjére való tekintettel.  
Gyakorlás, ellenőrzés.
7. óra: Helyesírási ellenőrző dolgozat. A tantervi követelmények erőteljes figyelembe vételével.
8. óra: A dolgozat javítása.

A fenti órabeosztásban az ismétlendő anyag megjelölése mellett feltüntettem az egyes órákon végzendő munka legfőbb feladatait.

A következőkben a második ismétlő óra vázlatát közlöm. Megjegyzem, hogy az anyag és a követelmények tekintetében a még érvényben levő régi Tanterv és Utasítás szelleméből fakadó elveket próbáltam figyelembe venni.

*A második ismétlő nyelvtanóra terve:*

*Anyag:* A szó. A tanult szófajták.

*Főfeladat:* Az anyagban megjelölt nyelvtények felismerésének, megnevezésének, egyszerű meghatározásának gyakoroltatása.

A névszó fogalmának kialakítása.

*Járulékos feladat:* Az óra konkrét nyelvtényeivel kapcsolatban adódó helyesírási tudnivalók elmélyítése, gyakorlása. (A hatodik ismétlő órában ez főfeladat lesz.)

Az óra három nagyobb részre tagolódik:

Első rész: Az előző ismétlő óra anyagának számonkérése.

Második rész: A szóról, a szófajtákról tanultak átismétlése. (Az ide csoportosított ismeretanyagot a „Főfeladat”-ban már megjelöltem.)

Harmadik rész: A „Főfeladatban” körülhatárolt ismeretanyag gyakorlása állandó irányított önellenőrzéssel egybekapcsolva. Házi feladat.

*Első rész: Az előző ismétlő óra anyagának számonkérése* a házi feladat ellenőrzésével összekapcsolva.

Házi feladat: Tankönyv 14. oldal. 4. gyakorlat. Álljatok sorba Menjetek be az osztályba Üljetek le Figyel-e már mindenki De szépen felel Juiiska Ma jó munkát végzett a III. osztály

A hiányzó írásjeleket kellett pótolniuk a mondatok végén. A szöveget ki kellett egészíteniük a hiányzó mondatfajtaival. (Hiányzó mondatfajta az óhajtó mondat.)

A házi feladat mennyiségi ellenőrzése után a minőségi ellenőrzés egyben az ismeretek számonkérése. (Az ismereteknek konkrét tényekkel való eleven kapcsolata.)

Utasításomra a tanulók megszámozzák füzetükben a mondatokat. A hibás számozás elkerülése végett mondatonként olvassuk, számozzuk.

Ezután válogató felismertetés következik.

*Eljárás:* A mondatvégi írásjelek felkerülnek a táblára:

Ki	Ké	Felk.	Felsz.	Ö
.	?	!	!	!
6.	4.	5.	1.2.3.	7

A felelő tanulók a házi feladat mondatait az írásjelek sorrendjében felismerik, megnevezik. A felismert, megnevezett mondat sorszáma a megfelelő írásjel alá kerül a táblán. Ezzel egyidejűleg a többi tanuló a helyén önellenőrzést végez, és egyénileg javítja az esetleges hibákat.

A felelő tanulók az általuk felismert és megnevezett mondatokról önállóan elmondják ismereteiket. Az önálló felismerés és az egyszerű meghatározás tantervi követelmény.

Feladatuk még, hogy önállóan alkotnak egy — a nevelő által megnevezett — mondatfajtát, és azt beírják füzetükbe. Míg az első felelő írja mondatát, addig a második már végezheti a felismerést. Majd ugyanígy a harmadik. Három tanuló felletetése, többoldalú megvizsgálása reális.

A három felelő tanuló önállóan alkotott és füzetébe írt mondatát másik három (erre alkalmas) tanuló vizsgálja át a vonatkozó nyelvtani és helyesírási tudnivalók szempontjából. Természetesen ez nem helyettesítheti a nevelői jóváhagyó ellenőrzést.

Míg a három tanuló végzi ellenőrző munkáját, addig a nevelő az osztállyal még egyszer átveszi a mondatfajtákkal kapcsolatos nyelvtani és helyesírási tudnivalókat.

Ezt követően beszámoltatja a három ellenőrző tanulót, s párhuzamosan ellenőrzi a három felelő tanuló írásbeli munkáját. Értékeli a felelő és az ellenőrző tanulók teljesítményét.

Ezután az alábbi táblázatot tűzöm a tanulók elé:

<i>Hang (betű)</i>
<i>Beszéd (írás)</i>
<i>Mondat</i>
<i>Szó</i>
<i>Szótag</i>

E táblázat segítségével a „Miből áll a mondat?” kérdésre érintőleg elmondjuk a leglényegesebb tudnivalókat. (Az egésztől a részek felé haladás.)

- Beszédünk és írásunk mondatokból áll.
- A mondat szavakból épül fel.
- A szó hangokból áll.
- A szavakat szótagokra bonthatjuk.

Ezzel az érintett anyaggal ezen az órán bővebben és mélyebben nem foglalkozunk. Csak annyiban szerves része az órának, amennyiben a folyamatosságot biztosítja a múlt órán ismételt és a mai órán ismétlendő anyag között.

Második rész: A szóról, a szófajokról tanultak ismételése.

Ilyen előzmények után közlöm a tanulókkal, hogy a mai órán a szóról, a szófajtákról tanultakat ismétljük át. Gyakoroljuk felismerésüket, megnevezésüket, s elmondjuk róluk, amit tanultunk.

a) A szó mint rész, a szó mint egész: (Ebben a megfogalmazásban csak a nevelő számára.)

Eljárás: Az ismeretek szakaszos felújításával párhuzamosan konkrét tényeket sorakoztatunk fel: (Deduktív jelleg.)

Ismeret: (Szóban.)

Konkrét tény: (Előre elkészített papírcsíkon.)

A mondat szavakból épül fel.

Mondat

Az ismételés erősíti tudásunkat.				
	szó	szó	szó	szó
A szó beszédünk legkisebb értelmes része. Minden szó jelent valamit.	<u>Tisza</u>	<u>szőke</u>	<u>árad</u>	<u>a</u>

Az értelmesség, a jelentés igazolása.

A szó hangokból áll. A hangot írásban betűvel jelöljük.

Szó  
jóság (hangokra bontjuk)  
 j | ó | s | á | g (betűk)

A szavak a mondatban gyakran végződést kapnak.

figyel	—	ü	—	nk
osztály	—		—	ban
tanuló	—		—	k
szótő	köthang			végződés

b) A szófajták:

A táblára (időnyerés céljából előre) felírt szövegben a szófajták felismertetése, megnevezése, kiemelése.

A szöveg az alábbi lehet:

Négy testvér futkározik. Pisti is köztük van. Ő a legnagyobb. Olyan gondos, hogy a három kisebb gyerek nem esik el.

Eljárás: Elolvastatom a táblára írt szöveget. (Nevelési gondolatok.)

Az osztályt három csoportra osztom külön-külön feladatok végrehajtására.

Az első csoport a füzetébe írja:

Mit csinál?

A második csoport a füzetébe írja:

Mi történik?

A harmadik csoport a füzetébe írja:

Ki? Mi? Kik? Miki? Milyen?

Minden csoport kikeresi a táblára írt szövegből a megadott kérdésre felelő szavakat. (Onálló felismerésük tantervi követelmény.) Bár a szófajták kérdések segítségével történő felismertetése II. osztályos tevékenység, mégis a fokozatosság első, legkönnyebb láncszemeként beiktattam. Az alábbiak szerinti vázlatos elemzéssel igyekeztem a III. osztályos szintet biztosítani.)

Miután a tanulók a megadott kérdésekkel kikeresték és leírták a megfelelő szavakat, ellenőrizzük a válogatás helyességét s egyben elemzést végzünk.

Az elemzést irányító vezérszavak logikai sorrendje:

futkározik, esik,	(a fogalom)
valakinek, valaminek	(a konkrét tény)
a neve	(a tartalmi jegy)
melléknév	

Álljon fel az a csoport, amelyik futkározik, esik, szavakat írta le! Mit jelentenek ezek a szavak? Miféle szófajták?

Jelentkezzenek a *valakinek, vagy valaminek a nevét* kutató tanulók! Felolvas-tatás, megnevezésük.

Mellékeveket melyik csoport találta? Felolvas-tatás. Mit jelentenek ezek a szavak? Ezután a táblára írt szövegben bekeríttem a NÉGY HÁROM Ó A OLYAN szavakat. Ezekre irányítom a tanulók figyelmét. Felismertetésük, szerepük, megneve-zésük a tanító segítségével. (Tantervi követelmény.)

Az elemzés után sor kerül a szófajok elnevezésbeli rendszerezésére. Miféle ismert szófajtákat találtunk a táblára írt szövegben?

*Felírom a táblára:*

*Szófajták:*

Ige

Névszó

Főnév
Melléknév
Számnév
Névmás

Névelő

*Szóban:*

*Mit jelentenek ezek a szavak?*

A három első szófajta egyszerű (jelentésbeli) meg-határozása önállóan. (Tantervi követelmény.)

A másik három szófajta egyszerű (jelentésbeli) meg-határozása a tanító segítségével. (Tantervi követel-mény.)

c) A névszó fogalmának kialakítása:

*Eljárás:* A fenti táblázatban körülkerítéssel a főnévre, a melléknévre, a szám-névre és a névmásra irányítom a tanulók figyelmét. Megfigyeltetés után mind a négy szóban aláhúzom a „név” szócskát.

Közlés a megfigyeltetés alapján: E négy szófajta közös neve névszó.

Elsődleges rögzítés: Mi a főnév, a melléknév, a számnév és a névmás közös neve? Soroljuk fel a névszókat! Mik ezek?

*Harmadik rész: A szófajták felismerésének, megnevezésének, egyszerű meghatá-rozásának gyakoroltatása, állandó irányított önellenőrzéssel egybekapcsolva.*

## LÁTÁS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ FELISMERTETÉS

a) Hat tanulót állítok az osztály elé. Ezek mindegyike egy-egy szófajta nevét feltüntető kártyát tart a kezében. A helyükön ülő tanulók között szókártyákat osztok ki. Ezt mondom: Meghívót kaptatok a szófajtákhoz. Az a tanuló, aki felismerte a lap-ján levő szót, álljon a megfelelő szófajta elé, és köszöntse mint vendég a szó kimondá-

sával, megnevezésével. A vendéglátó tanuló a szófajta egyszerű meghatározásával fogadja vendégét. A névszó-vendégek látogassanak meg engemet is! Mutatkozzatok be! Mi a közös nevetek?

b) Szólabda három tanulóval.

#### HALLÁS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ FELISMERTETÉS

Első gyerek mondja:	:	<i>pipázik</i>
Második „ „	:	<i>cselekvés</i>
Harmadik „ „	:	<i>ige</i>
Első gyerek „ „	:	<i>valakinek a neve</i>
Második „ „	:	<i>István</i>
Harmadik „ „	:	<i>főnév (tulajdonnév, helyesírása)</i>
Első gyerek „ „	:	<i>melléknév</i>
Második „ „	:	<i>illatos</i>
Harmadik „ „	:	<i>tulajdonság</i>

#### LÁTÁS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ ÍRÁSBELI VÁLOGATÁS

A tanulók beírják füzetükbe egymás alatti sorok elejére a hat szófajta nevét. A nevelő ettől elütő sorrendben szavakat ír a táblára: savanyú, szellő, tizedik, kinézett, annyi, az, (a rendezés előtt).

Feladat: Minden szó kerüljön a füzetünkben a helyére! Mindegyik mellé írjanak még egy odaváló szót!

Ellenőrzés: A feladat első részét utólagosan a táblára íratom: kinézett, szellő, savanyú, tizedik, annyi, az, (a rendezés után).

A feladat második részének ellenőrzésébe néhány megbízható tudású tanulót vonok be. A leggyengébb tanulók munkájának ellenőrzését minden esetben magam végzem. Utólagos feladat: A névszók felsorolása szóban, körülkerítéssel a füzetben. Írjuk a lapszélre: Névszók.

#### D) ÖNÁLLÓ KIEGÉSZÍTÉS ÍRÁSBAN

Tollbamondás alapján írják a tanulók az alábbi szavakat: látott, ök, folyosó, húsz, a, — Hallgathatsz a füledre!

Feladat: Állapítsátok meg, hogy melyik szófajta hiányzik! Pótoljátok!

Ellenőrzés: Táblára írás, összehasonlítás, javítás. Az önállóan leírt hiányzó szó szófaji helyességét a „milyen” kérdés segítségével ellenőrizzük.

#### E) HALLÁS ALAPJÁN TÖRTÉNŐ VÁLOGATÓ FELISMERÉS

Hat szót mondok többször is, lassan tagolva.

Feladat: Az egyik csoport írja le a hallott igéket, a másik a főneveket, a harmadik a melléneveket! olló, keserű, lehullott, nézzétek, szebb, Tápé. Tekintettel arra, hogy a hallott szavak helyesírására is nagyon kell ügyelniök, a hallás utáni felismerést nem nehezítettem meg a számnév, a névmás, és a nevelő felismertetésével.

Az írás megkezdése előtt helyesírási segítségül ezt mondom: Hallgathatsz a füledre!

Ellenőrzés: Minden csoportból egy tanuló felírja a táblára csoportja két szavát. Összehasonlító önellenőrzés.

Az óra végi összefoglalás fontosságát jelen esetben elsősorban az új fogalomról, a névszóról tanultak adják meg. Mi a főnév, a melléknév, a számnév és a névmás közös neve? Soroljuk fel a névszókat! Melyik két szófajta nem tartozik a névszókhoz?

Házi feladat: Minden szófajtaból írjanak egy ly-st. (Melyik szófajtaból nem lesz ilyen?) (Számnév, névelő.) Majd foglalják őket mondatba.

Kétségtelen, hogy a leírtak csupán ránézésre is azt a gondolatot kelthetik, hogy ennyit egy órában nem lehet elvégezni. Helytelen lenne azonban az elvégezhetőséget csak a tanóra 45 percével vetni össze. Ennél talán sokkal döntőbb az a szempont, hogy milyen szintű az osztály tudása, hogy miben jelentkezik a tanulóknál a hiány, hogy az óratervben szereplő gyakorlási formák mennyire „bejáratottak”. Ezeket mérlegelve válogathatunk a leírt gyakorlási formák között.

Külön szeretnék néhány szót szólni az óratervben jelentős szerepet betöltő csoportos foglalkoztatásról. Megfigyelhető, hogy a csoportok ebben az óratervben azonos mennyiségű és minőségű feladatokat kapnak. A csoportos foglalkoztatásnak van egy – a leírtakban nem szereplő – másik formája, az úgynevezett szint szerinti foglalkoztatás, amikor a jobb tanulók csoportját önálló feladatokkal látjuk el, az óra egy későbbi részében ellenőrizve teljesítményüket. A gyengébb tanulók csoportjával a nevelő közvetlenül foglalkozik. A tanévközi gyakorló órákon ennek a csoportos foglalkoztatásnak nagy haszna és jelentősége van.

Nem vitás, hogy a csoportos foglalkoztatás tervezése és lebonyolítása, majd a teljesítmények ellenőrzése erős koncentrálttságot, ugyanakkor nagy figyelem-megosztást kíván a nevelőktől. Azonban fokozatosan bevezetve, időben és helyen, megfontolt mérsékléssel alkalmazva komoly eredményeket érhetünk el vele.

## ÉV VÉGI ISMÉTLŐ ÓRA NYELVTANBÓL A IV. OSZTÁLYBAN

KÁLMÁN JÁNOSNÉ gyakorló iskolai tanító, Szeged

A tanterv az egyes anyagrészekkel kapcsolatosan világosan kiemeli a kialakítandó nyelvtani fogalmakat, ítéleteket, a nyelvhelyességi gyakorlatok anyagát, a gyakorlandó helyesírási ismereteket. A tantervi követelményeket megvalósító céltudatos munka után nem jelent különösebb gondot az év végi ismétlő órák megszervezése. Vizsgáljuk meg pl. az igék tanítását, melyet az előírásnak megfelelően kb. 21–22 órával tervezünk be a IV. osztályban a tanmenetünkbe. Az év során kibővítettük az ige fogalmát, megismertettük a személyragok, ikes igék, igeidők különböző helyesírási nehézségeit. Az igemódok használatában törekedtünk az előírt követelmények, jártasságok, illetve készségek elérésére. Az év során az egyes anyagrészek elvégzése után csoportosítottuk és rendszereztuk a tanult összetartozó ismereteket, tehát logikailag is rögzítettünk, szemléletesen, táblázatok segítségével. Ezzel a munkával egyidőben sok-sok példával összekapcsolva elvégeztük a nyelvi rögzítést is. A nyelvhelyességi vonatkozásokat és főleg a helyesírási követelményeket azonban – az anyag terjedelme miatt – csak nagy vonalakban tudtuk az év során megoldani. Inkább csak osztályvonatkozásban emeltük ki a hibaforrásokat és kiküszöbölésük módját. Ez a két szempont minden anyagrésznél újra napirendre került, és a tények felsorakoztatása mellett gyakorlásukra nagy gondot fordítottunk.

Az év végi összefoglalás során a nyelvtanból tanultak végső rögzítésére 16 órát állított be a tanmenetébe a nevelő. Ezen belül az igék összefoglalása két órát vesz igénybe. Az első órán a nyelvtani fogalmakat, ítéleteket és a nyelvhelyességi tudnivalókat, a másodikon az ige helyesírási követelményeit ismételik át.

Az alábbiakban a második óra feldolgozásának a módjával foglalkozunk. Ezen az órán sem lehet feladatunk, hogy változatlan formában felidézzük vagy megismételjük az évközi hasonló célú ismétlő órákat. Az a törekvésünk, hogy új szempont

szerint áttekintsük az ígéről tanult évi anyagot, annak főleg helyesírásban való alkalmazására ügyelve.

1. Előzőleg szókártyákat oszt ki a nevelő a tanulók között, amelyeken a tanult szófajok közül főnév, melléknév, számnév és három ige is található. (fed, ont, ken.)

Az év végi ismétléseknek az év során tanult ismeretek megszilárdítása szempontjából nagy jelentősége van. Az év során tanult ismeretanyagot a legmagasabb szinten vizsgálva, általánosítva új, átfogóbb ismeretek birtokába juthatnak a tanulók. A részismeretek akkor válnak teljes értékűvé, ha azokat összefüggéseikben vizsgálják és a gyakorlati élet számára értékesítik. Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy az anyag egésze összefüggéseinek megláttatása, megkeresése, felfogása az anyag végső megszilárdítása szempontjából is nagyon jelentős. Az év végi ismétlések alkalmasak arra, hogy az illető tantárgy tárgyi és nevelői értékeit általa végső általánosítás formájában és szintjén megragadjuk. Igen gyakran olyan értelemben is végső lezárásról lehet szó, hogy a tanulók nem is foglalkoznak az iskolai tanulmányuk során többé azzal az anyaggal. Ez a lényeges különbség az év közti és az év végi ismétlések, összefoglalások között.

2. Ezután a nevelő megjelöli az óra közvetlen feladatát. Ma összegyűjtjük és átismételjük mindazt, amit az ige helyesírásáról tudni kell. Írjuk fel a címet: Az ige helyesírása

3. Nyelvi rögzítésként felelevenítik ismereteiket az ige jelentéséről. Kérdések: Mit jelent az ige? Mit mutat meg az ige? A nevelő kihívja az osztály elé azokat a tanulókat, akiknél ez a szófajta található a szókártyán. Feltűzi egymás alá a táblára a „fed, ont, ken” szavakat. Megállapítják, mikor történt a cselekvés. Fölé írják: jelen idő. Hány ideje van az igének? Mivel jelöljük a múlt időt? Helyezzük múlt időbe az igét! Írjuk le! (fedte, ontotta, kente.) A jövő időt mivel fejezzük ki? Mire kell ügyelni? (fedni fog, ontani fog, kenni fog.) Közben színessel átírják a jeleket. (-t, -tt, -ni fog.)

Igeidő		
Jelen idő	Múlt idő	Jövő idő
fed	fedte	fedni fog
ont	ontotta	ontani fog
ken	kente	kenni fog

Ezután igét gyűjtenek -ít véggel versenyszerűen: tanít, takarít, utasít, javít stb. írásban a füzetükben.

4. Az ige melyik része mutatja meg a cselekvők személyét? Mihez járul a személyrag? Ragozzuk a vet, fon, tagad igéket a táblán és a füzetben!

<i>vetek</i>	<i>fonok</i>	<i>tagadok</i>
<i>vetsz</i>	<i>fonsz</i>	<i>tagadsz</i>
<i>vet</i>	<i>fon</i>	<i>tagad</i>
<i>vetünk</i>	<i>fonunk</i>	<i>tagadunk</i>
<i>vettek</i>	<i>fontok</i>	<i>tagadtok</i>
<i>vetnek</i>	<i>fonnak</i>	<i>tagadnak</i>



A nevelő felhívja a tanulók figyelmét a t, n, d tövű igék 2. személyének ejtésére, írására. Gyakorlásul a továbbiakban az alábbi tréfás versikéből keresik ki a tanulók hallás után az igéket és leírják füzetjükbe:

Se nem eszik, se nem iszik

Kötelen áll, mégis húzik.

A kikeresett ikes igéket szóban ragozzák. Elmondják, mit kell róluk tudni.

5. A táblára előre felírt szavakról meg kell állapítani, hogy az ige melyik módban van: tanítsatok, varrt volna, tudhatjuk, engedd, legyen, sétáljanak.

Ezután a nevelő számonkéri az igék módjáról tanultakat.

A tanulók tollbamondás alapján különböző módban álló igéket írnak. A módjeleket színessel átírják.

A következőkben elkészül egy táblázat, mely lehetőséget ad a különböző tövű igék írásáról tanultak összefoglalására, a ly-s igék, de az igekötőkkel való összefüggések kiemelésére is.

	<i>Jelen idő</i>	<i>Múlt idő</i>	<i>Jövő idő</i>
<i>Jelentő mód</i>	<i>látom</i> <i>látod</i> <i>látja</i> <i>látjuk</i> <i>látjátok</i> <i>látják</i>	<i>láttam</i>   <i>láttuk</i>	<i>látni fogom</i>   <i>látni fogjuk</i>
<i>Feltételes mód</i>	<i>látnám</i> <i>látnád</i> <i>látná</i> <i>látnánk</i> <i>látnátok</i> <i>látnák</i>	<i>láttam volna</i>   <i>láttuk volna</i>	_____
<i>Felszólító mód</i>	<i>lássam</i> <i>lássad</i> <i>lássá</i> <i>lássátok</i> <i>lássuk</i> <i>lássák</i>	_____	_____

6. Felelevenítik az igekötőkről tanultakat. Felsorolják a leggyakoribb igekötőket. Hogyan írjuk az igekötőt, ha az közvetlenül az ige előtt áll? Ha az ige után áll? Ha közöttük más szó van? „Lép” cselekvést ábrázoló kártyát mutat fel a nevelő. A tanulók a felmutatott szó igekötős alakjait leírják: fellép, lép fel, fel fog lépni, összemegy, megy össze, össze fog menni, s analóg gyűjtést végeznek önállóan.

7. A tanító kiemeli azokat a lényeges helyesírási tudnivalókat, amelyeket a tanterv követelményként előír:

- a) Figyeljünk a magánhangzók jelölésére az igék végén: -ít, -ul, -ül!
- b) Ügyeljünk a mássalhangzók helyes kiejtésének időtartamára: vinne!
- c) Keressék az ige tövét, ha a kiejtéstől eltérő hangkapcsolások és írásuk fordul elő: pihenj!
- d) A ly-t jelöljék helyesen az igékben!

8. A tanító értékeli a tanulók tudását. Különösen hangsúlyozza a tanult elmélet gyakorlati alkalmazása terén elért eredményeiket, hibáikat: az osztály helyesírási szintjét. Felhívja a figyelmet a még mutakozó hiányosságokra. Az óra munkájába való bekapcsolódás mértéke szerint dicséri és elmarasztalja a tanulókat.

9. A leírt, fed, fon, tanít igéket a felszólító mód egyes szám 2. személyben mondatba foglalják házi feladatként.

## ÉV VÉGI ISMÉTLŐ ÓRA OLVASÁSBÓL A IV. OSZTÁLYBAN

BUKOVINSZKY EMIL gyakorló iskolai tanító, Szeged

Tanmenetem az év végi ismétlések számát olvasásból 10 órára tervezi. Mind-egyik témakörben átlag 6–10 olvasmányt, vagy költeményt találunk. Ezek mind-egyikének részletes ismétléséről természetesen szó sem lehet. Viszont feltétlenül sorra kell venni a témakör lényegét hordozó olvasmányokat. A kevésbé jelentőseket mellőzhetjük, vagy csak utalhatunk rájuk. Az olvasmányon belül is kikeressük a fő mondanivalót, és kijelöljük, melyek azok a gondolatcsoportok, amelyek ismétlése indokolt akár az anyag tartalma, az eszmei-politikai mondanivaló, akár a következő anyag-részekkel való későbbi összefüggések szempontjából. Ez nem kis munka. Sok mérlegelést igényel.

Az alábbiakban bemutatom a tíz órára tervezett év végi ismétlésem első óráját vázlatosan:

A tanítás anyaga: I. A gyermekek élete régen c. tárgykörből: Szeptemberi emlék c. olv. Vándorló könyv, Mama és a Proletár fiú verse c. költemény.

II. A dolgozók élete a múltban a népköltészet tükrében c. tárgykörből: Kapzsi Csun, Többet ésszel, mint erővel, A kocsisok meg a grófok, A hiú király c. olvasmányok.

Oktatási feladat: A gyermekek és a dolgozók régi életéről, nehéz sorsáról tanult lényeges ismeretek felújítása, rögzítése, elmélyítése.

Nevelési feladatok: Lássák meg a tanulók a régi és a jelenlegi élet közötti alapvető különbséget. Értékeljék szabad életüket. Olvassák a népköltészet meséit és Móra Ferencet.

Nevelési terjaveszt: Világszerte épül, szépül a dolgozók szép jövője.

1. Szervezési intézkedések:: Könyv, olvasási füzet, írószer előkészítése.

2. Az előző órán házi feladatként kijelöltem átismétlésre az óra oktatási anyagában megjelölt olvasmányokat és költeményeket. Az áttekintéshez azt a szempontot adtam a tanulóknak, hogy figyeljék meg, mi lehetett az oka a dolgozók és a gyermekek szomorú életének régen.

Ebben a részben feleleveníttem a gyermekekkel az ismétlési szempontot, és néhány rövid kérdést adok az előkészület megvizsgálására. Pl. Mely olvasmányokat ismételtetek át? Hány szereplője van a Szeptemberi emlék c. olvasmánynak?

3. Ekkor közlöm a tanulókkal, hogy megkezdjük az év végi ismétlést, mégpedig a gyermekek és a dolgozók régi életével foglalkozó olvasmányokkal. Serkentem a tanulókat, hogy a tárgyalás során arra adjanak majd feleletet, mi lehetett az oka a dolgozók és a gyermekek szomorú életének régen.

4. a) Először Móra Ferenc: Szeptemberi emlék c. olvasmányát vizsgáljuk meg. A főbb kérdések közül néhányat feltüntetek:

1. Saját diákéletének bemutatásakor tulajdonképpen kikről is ír a költő ebben a szép olvasmányban?
2. Közösen tisztázzuk: Miért volt akkor rosszabb a gyermekek és a szülők élete és miért jobb ma?
3. Miért kellett hosszú történetbe burkoltan leírni ezt a szomorú történetet?
4. Keressük ki és olvassuk el azt a részt, amelyben a jegyző elmondja az „igazságot”! Mitől félt a jegyző?
5. Mit tudunk ma az iskolába járásról?

Ilyen előzmények után megállapítjuk közösen azokat a nagy változásokat, amelyek létrejöttek a gyermekek javára.

b) Móra Ferenc írt egy másik gyerekről is. Ki volt az? („Varas békáról.”) Mit tudsz róla? Miféle körülmények között élt és dolgozott? Karácsonykor is milyen cipőben hordta az újságot? Mi lehetett ennek az oka?

c) Nézzünk egy másik gyermeket, aki már felnőtt korában ír meghalt édesanyjáról! Ki tudná nagyon szépen elszavalni ezt a gyönyörű verset? Azt vizsgáljátok meg, hogy Attila — édesanyjáról emlékezve — mit árul el arról a korról, amelyben ő gyerekeskedett! Miért nevezi vajon óriásnak édesanyját?

d) Még egy gyerekről szólt a vers, arról, aki büszke volt édesapjára... Kiknek volt a foglya az apa? Miért viselte el a fogságot? Miben bízott robotolás közben? Kik voltak ezek a költők, írók? (Móra, József Attila, Ady...) Melyik korról álmodtak ők? Mely sorok szóltak erről?

Ilyen előzmények után hasonlítják össze az olvasmányokban szereplő gyermekek életét a mai gyermekek életével, és mondják el véleményüket a tanulók. (Tanulhatnak, jólétben élnek, van szép ruhájuk, cipőjük, nem éheznek, bőségesen szórakoznak, szülei is munkálkodhatnak, gondolkozhatnak, nem robotolnak, a megálmodott szép korban élnek stb., stb.). Ez az összehasonlító általánosítás ennek a résznek a legfontosabb mozzanata, amely a gyermekek teljes aktivizálásával nyer megoldást. Lassan kialakul az általánosítás, ami aztán vázlatpont formájában felkerül a táblára és a gyermekek füzetébe:

*Ma szép a gyermekek élete, és biztos a jövője is.*

Ezek után emlékezzünk meg a felnőttek régi életéről is! Ismételjük át az ő sorokról szóló olvasmányok mondanivalóit! A távol keleti ország kapzsi földesuráról szóló olvasmánnyal kezdjük!

a) A „Kapzsi Csun” c. olvasmány. Főkérdései: Hány órát dolgoztatta munkásait? Az idegen vándor ki lehetett? Csak miféle ember tudott túljárni a gazdagok eszén? — Ma hány órát dolgoznak naponta a felnőttek a szocialista országokban? (Nyolc órát, sőt kevesebbet is, pl. a pécsi bányászok 4×6 órás műszakja.) Csun országában is más lett az élet! (Tv, híradók, újság stb.)

Ez az olvasmány alkalmas a régi világ szegény parasztjai nehéz életének szemléltetésére. Az olvasmány rövid tartalmát elmondják a tanulók. Ezután néhány kérdéssel kiélezzük az olvasmány eszmei mondanivalóját. Kikre gondolunk, amikor a szegény védtelen emberrel szembenálló hatalmas, erős, vérengző medvéről halljuk a mesét? (A kizsákmányolókra.) A szegény embernek mi volt egyetlen fegyvere?

Ez a mese nagyon alkalmas az erős és kegyetlen elnyomók és a kiszolgáltatott szegény parasztok szembenállásának és harcának a bemutatására. Jól szemlélteti ez

a mese a szegényparasztnak nehéz sorsát, kizsákmányolását. Ezt a tényt ebben a mesében kimondatlanul is hangsúlyozzuk, hogy az egység végén a kizsákmányolás megszüntetése és a szabad élet megbecsülése annál erőteljesebben nyerhessen kifejezést.

c) Ugyanezt a célt szolgálja a kissé naiv, de a gyermekek által nagyon kedvelt olvasmány, „A kocsisok meg a grófok”-nak a tárgyalása is. Ebből az olvasmányból csak azt a részt olvassuk el, ahol a legérdekesebb dolog történt!

d) Az urak csúf tulajdonságait A hiú király című olvasmányból ismertük meg igazán. Sorold el ezeket a csúnya tulajdonságokat! Csak azt a részt olvassuk el, amelyből kitűnik, hogyan nézte le a király a szegény embereket.

Vizsgáljuk meg azt, hogy mekkora különbséget látna egy akkori ember, ha ma itt élhetne közöttünk! (Ma mindenki dolgozik, nincsenek gazdagok, nem nyomorgatja senki a dolgozó embereket, mindenki megkapja a rendes bérét, nem dolgoztatja senki a szegény embereket látástól-vakulásig stb.) Ezek a megállapítások, az olvasmányok tartalmából adódó részáltalánosítások előkészítik azt a megállapítást, hogy ma megszűnt a kizsákmányolás, és az ország a nép hazája lett.

Felkerül a táblára: *A dolgozók hazájában nincs kizsákmányolás.*

Arra kérek végül feleletet a tanulóktól, hogy mi szükség van arra, hogy a régi világból való történetekkel foglalkozzunk. A tanulók találgatják, és végül vezetéssel megállapítják, hogy szép életünk megbecsülése, értékelése, tudatosítása szempontjából kell megvizsgálunk a múltat. Így kerül aztán befejező általánosításként a táblára a következő mondat:

*Becsüljük, védjük szép és szabad életünket, szabad hazánkat!*

Az óra befejezéseként röviden, de tölem telhetően nagyon szépen még egyszer rámutatok a gyermekek és a dolgozók régi életének nyomorúságaira, azok okaira, és tudatosítom kötelességeiket szép életünk és szabad hazánk védelme és erősítése tekintetében. Ezzel az egy-két perces markáns summázással — úgy vélem — maradandó nyomokat hagyok tanítványaim lelkében, és az érzelmi hangsúlyozással biztosítom a végösszöveget.

Befejezésül kérem őket, hogy olvassák Móra Ferenc írásait, mert sokat tanulhatnak belőle.

## ÉV VÉGI ISMÉTLŐ.ÓRA OLVASÁSBÓL AZ I. OSZTÁLYBAN

MAJZIK SÁNDOR gyakorló iskolai tanító, Szeged

Az év végi ismétlés során a társadalmi tárgyú olvasmányok összefoglalására három órát szánt a tanító. Az első órában az otthon, az iskola és a tanítóval kapcsolatos olvasmányokat, a másodikban az ünnepekre vonatkozókat dolgozza fel. A harmadik órát arra fordítja, hogy elmélyítse az erkölcsi nevelés területének egyik legjelentősebb feladatát, a szülők iránti szeretet érzését. Ennek a feladatnak a megoldására sok olvasmány kínálkozik és mutatkozik kiválóan alkalmasnak. Természetesen nem kerülhet mindegyikre sor.

*A tanítás anyaga:* Édesanya, Köszöntő, A munkáért, Béla bevásárol, Évi édesanyja.

A törött csésze, Huba telefonál és Zsiga padja c. olvasmányok olvasása.

*Oktatási feladat:* A fenti olvasmányokkal kapcsolatosan a nevelői feladatok rendszerezése.

*Nevelési feladat:* A gyermekek szüleik iránti hálájukat és szeretetüket figyelemmel, gyengédséggel, az otthoni munkában való segítséssel és jó tanulással fejezzék ki.

1. Bevezető beszélgetésként felelevenítik a tanulók a családról tanultakat. (Az édesapát és édesanyát egy szóval szülőknek hívjuk. Hogyan gondoskodnak a szülők gyermekeikről? Dolgoznak gyermekeikért. Munkájukkal biztosítják gondtalan, derűs és szép életét gyermeküknek.) A továbbiakban arról beszélgetnek, hogy a gyermekek mindezért mivel tartoznak szüleiknek. Ebben a részben arra törekszünk, hogy a gyermekekben tudatosodjék, hogy szüleik iránti szeretetüket saját munkájuk becsületes elvégzésével, helyes magatartásukkal és ne csak üres szeretettel és hízelgéssel fejezzék ki. (Szót fogadunk, vigyázunk ruhánkra, cipőnkre, otthon segítünk, jól tanulunk stb.)

Arról, hogy a gyermekek hogyan mutathatják meg igazi szeretetüket szüleik iránt, ebben az évben sok szép példát olvasott az osztály.

2. A tanító felszólítására a gyermekek felsorolják azokat az olvasmányokat, amelyek olyan gyermekekről szólnak, akik magatartásukkal, cselekedeteikkel példát adtak arra, hogyan kell igazán szeretni szüleiket. A felsorolt olvasmányokból a gyermekek egy-egy szép és nekik különösen tetsző részt elmondanak.

3. Az óra most következő részében sorra veszi a tanító azokat az olvasmányokat, illetve a kiválasztott olvasmányoknak azokat a részeit, amelyek alkalmasak a megjelölt ismétlési feladatok, az óra oktatási feladatainak a megvalósítására.

4. a) Felhívja a gyermekek figyelmét az eltévedt kislánnyal szembe fordított olvasmányra. Az olvasás szempontjaként a tanulók arra figyelnek, hogy mit mondott a kislány édesanyjáról. Közben vigyáznak arra is, hogy, szépen olvassanak.

A megbeszélés során különösen hangsúlyozzuk, hogy a kislánynak hiányzott az édesanyja, egyedül érezte magát, nem volt ott, aki gondoskodott róla, aki megsimogatta arcát, aki ápolgatja ha beteg, aki mindent beszerez, amire szüksége van.

Ezzel az egységgel azt akarjuk különösen hangsúlyozni, hogy az édesanya gondoskodása és féltő szeretete a gyermeknek a legfőbb jó a világon. Ezt a gondolatot az eltévedt kislány szavaival általánosítjuk: „Az az én édesanyám, aki a legjobb a világon.”

b) A tanító emlékezteti a gyermekeket az anyák napjára. Röviden elbeszélgetnek az ünnep tartalmáról és a megemlékezés módjáról. Majd felelevenítik a Köszöntő c. olvasmány gondolatait. Kikeresik és elolvassák azt a részt, amelyben Józsiék édesanyjukat készülnek köszönteni. — Sárika, a legnagyobb gyermeke virágot szerzett. Verset is tanultak édesanyjuk köszöntésére. Elolvassák azt a részt is, amelyikből megtudjuk, hogyan köszöntötte Józsika édesanyját. „Javában tanakodtak ezen, amikor Józsika egyszerre berohant... forrón megcsókolta édesanyját. Józsika ezzel mutatta meg, hogy nagyon szereti édesanyját.”

c) A következőkben a Marikáról és Veronkáról szóló olvasmányt tárgyalja a tanító. Ki emlékezik arra, hogy a két lány hogyan mutatta meg édesanyja iránti tiszteletét, szeretetét? Elolvassák az olvasmányt. Megállapítás: A két lány úgy mutatta meg édesanyja iránti szeretetét, hogy egész nap kiszolgálták, segítettek neki.

d) Bélától is tanulhatunk. Ő hogyan fejezte ki szeretetét édesanyja iránt? Elment édesanyja helyett vásárolni. Segített édesanyjának. Hajtsunk tovább három lapot! Olvassuk el, és figyeljük meg, mit csinál Fáni? Megbeszéljük Fáni munkáját. Megindokolják segítségének okait. Megállapítás: szeretetét segítségével, munkájával is kifejezi. Szeret édesanyja mellett lenni.

A c) és a d) egység alapján megállapításokat tesznek arra nézve a tanulók, hogy a szeretet és a figyelem mellett édesanyánk iránti szeretet kifejezésének jó formája az otthoni munkában való részvétel. A tanító igyekszik úgy irányítani ezt a beszélgetést, hogy kifejezésre jusson az a gondolat is, hogy az édesanya segítése, házi munkák végzése a fiúk szeretetének is szép megnyilvánulási formája. Megbeszéljük itt azt is, melyek

azok a munkák, amelyeket a fiúknak kell elvégezniök a ház körül, ezzel is enyhítve édesanyjuk gondját.

e) Az Éviről és édesanyjáról szóló történetet olvassák el. Évi édesanyja a szövőgyárban dolgozik. Édesanyja a gyárból, Évi az iskolából ment hazafelé. Elolvassák „A szövőgyárban... magam” — részletet a könyvből. Miért tudjuk Évát szeretni? — Azért, mert igazat mondott. Mit mutatott meg igazmondásával? — Azt, hogy szereti édesanyját. Bevallotta az igazat. Ezután megbeszélik azt, hogy mi történt a csészével. Elolvassák az utolsó három sort. Megállapítják: Jóska azzal szerzett örömet édesanyjának, hogy megmondta az igazat. Jóska igazmondó. Jóska nagyon szerette édesanyját. Mindig igazat mondott neki. Édesanyja is nagyon szerette ezért Jóskát, és nem is büntette meg.

Az ezt követő beszélgetés során közösen megállapítják, hogy az édesanya iránti őszinteség a szeretet egyik legszebb jele.

f) Huba mivel mutatta meg, hogy szereti édesapját? Elolvassuk a róla szóló történetet. Megállapítás: Huba azzal mutatta meg édesapja iránti szeretetét, hogy jól tanult. Mit fejezett ki édesapja ezzel a mondásával, hogy ez jó hír?

Hát Zsiga hogyan fejezte ki szeretetét édesapja iránt? Olvassuk el a Zsiga padja c. olvasmány bekezdését! Kinek szólt az a simogatás? Mit határozott el Zsiga édesapja iránti szeretetből? Azt, hogy ezután még jobban vigyáz a padjára.

5. Mire adtak példát azok a gyermekek, akikről ma ismét olvastunk?

Az eddigi részáltalánosítások alapján ebben a részben létrejön most már konkrét tények elemzése alapján, végső általánosításként az a megállapítás, hogy a gyermekek a sok-sok szeretetért, gondozásért, ápolásért, azért, mert a szülők dolgoznak értük, tanulásukat biztosítják, nagyon kell hogy szeressék szüleiket.

6. Az előzmények alapján tudatosítjuk a tanulóknak, hogy a szülők iránti szeretetüket sokféleképpen is kifejezhetik: tisztelettel, illedelmes beszéddel és magatartással, szöfogadással, a szülők otthoni munkájának segítségével, szorgalmas tanulással, figyelemmel stb.

6. A tanulók saját élményeik alapján beszámolnak arról, hogyan mutatták meg szüleik iránti szeretetüket.

7. Az óra befejezéseként a tanító kijelöli a következő ismétlő órára otthon áttekintendő olvasmányokat. A természettudományi tárgyú olvasmányok közül a következőket jelöli meg: Ó, de goromba Téliapó, Elmúlt a tél, A szép tavasz, Mi kék az ég, Itt a nyár, A nap és a szivárvány, Négy kívánság.

(A maga számára feladatul erre az olvasási órára azt tűzi ki a nevelő, hogy tudatosítsa a gyermekekben az évszakonként beálló változásokat. Lássák meg a tanulók az ismétlő órai munka eredményeként az évszakok közötti összefüggéseket is.)

Ez a néhány, hol teljesebben, hol hiányosabban bemutatott év végi ismétlő óra — úgy véljük — talán alkalmas lesz arra, hogy felhívja kartársaink figyelmét a sorra kerülő fontos munkára: az év végi ismétlések tanmenetében való biztosítására, évközi gondos előkészítésére és eredményes megtartására. Természetesen tantárgyankint és nevelőkint a megoldásnak sokféle módja lehetséges. Az azonban kétségtelen, hogy ezek az órák az oktatási folyamat nélkülözhetetlen tényezői. Ezekre az órákra való való felkészülés alapos, elmélyült munkát igényel a nevelőktől. A tantervi követelmények megvalósítása érdekében végzett tudatos tanítói munka a biztosítéka annak, hogy az év végi ismétlések képesek legyenek megoldani feladataikat: a tantervi követelményeknek megfelelő ismeretek, jártasságok és készségek rendszerének végleges kialakítását, rögzítését, a belőlük fakadó legmagasabb általánosítások megtételét és nem utolsósorban a tanulók világnézetének formálását, lelki erőinek fejlesztését.

## Gondolatok a környezetismeret tanítása elé

Ma már kezünkben van az a Tanterv és Utasítás, amelyet eddig csak tantervi tervezetekből ismertünk és amely az új alsótagozati tantárgy, a környezetismeret tárgyát, célkitűzéseit, oktatási, nevelési feladatait és követelményeit tartalmazza. A nevelők egy része azonban ma is keresi, mi a tantárgyban az új, és mi a régi. Mennyiben helyettesíti a környezetismeret a beszéd- és értelemgyakorlatokat, vagy a beszélgetést? Hogyan tölti be az ismeretterjesztő olvasmányok szerepét?

Amikor az új tantárgy tanítására készülünk, nem volna helyes, ha csak a régi-ből indulnánk ki. A környezetismeret új tantárgy, amelyet nem hasonlíthatunk sem a beszéd- és értelemgyakorlatokhoz, sem a beszélgetéshez, de az ismeretterjesztő olvasmányok tárgyalásához sem.

*A környezetismeret a fejlődő, mindig a legkorszerűbb, a leghelyesebb utat kereső, pártos iskolapolitikánk új tantervének új tantárgya. Új: tartalmában, és új: módszerében.*

Nyugtalanító volt a lakóhelyismeret tanításában az, hogy a negyedik osztályt kezdő tanulók helyi tanmenet alapján, helyi fogalmi készlettel rendelkeztek. A környezetismeretben ez a kérdés megoldódik, mert itt *a tantervi anyag, a tantervi követelmény azonos az ország mindegyik iskolájában.*

A környezetismeret azt a természeti valóságot, társadalmi helyzetet ismerteti, amelyben a gyermek benne él, és azokat a természeti és társadalmi jelenségeket tárja fel, amelyek a gyermek szeme láttára, előtte mennek végbe. *Ez a tantárgy oktatási feladata.*

Az ember természeti és társadalmi lény. Ennek megfelelően a környezetismeret tárgykörei: az otthon, az iskola, a lakóhely, a lakóhely és környéke nemcsak a természeti környezet, hanem a társadalmi keret, az emberi munka területének kérdéseit is felölelik. Megfelelve az érthetőség elve két legfontosabb követelményének: a közelebről a távolabbra, az ismerttől az ismeretlenhez halad. Az otthon körétől az iskola, a lakóhely, s a környék megismerésén keresztül a szocialista haza megismeréséig és megszeretéséig jut el a gyermek. Ekkor oktatási feladataink az érthetőség elvének harmadik főkövetelményét valósítják meg, nevezetesen: az egyszerűbb-ről az összetettebbre haladást. Oktatási feladataink koncentrikusan bővülő körökkel nőnek bele abba az útba, amelyen elindulnak gyermekeink. Ezen az úton haladva a jövő dolgozói lesznek, akik mozaiknyi munkájukkal kiveszik részüket a szocialista haza életéből.

A környezetismeret megtanítja a tanulókat megfigyelni, gondolkodni, látni a valóságot, értékelni és élvezni a szépet. Ugyanakkor elsajátíttatja a szocialista együttélés szabályait. *Ezek a nevelési feladataink.* Neveljük a tanulók értelmi, világnézeti, szocialista erkölcsi, érzelmi világát és esztétikai igényességét. Nevelési feladataink sokoldalúsága, sokrétűsége és sokszínűsége kötelez. Megvalósítását azonban megkívánja, elősegíti és lehetővé teszi a tantárgy életközelsége.

A lakóhelyismeret tanításakor a lelkiismeretes nevelők gyakran azt érezték, hogy nincsenek elég jól felkészülve a tanítási órákra. Sokszor a munkafüzet is inkább gondot okozott segítség helyett. A gyermekek viszont szerették és nagy örömmel várták a lakóhelyismeret heti egyetlen óráját. A helyi kutatási feladatok a nevelő-

ket elkedvetlenítették. A kezdő nevelő gyakran mechanikusan, minden kritika nélkül vette át az öt megelőző nevelő lakóhelyismereti följegyzéseit.

Hiányzott a lakóhelyismeretből a *tartalmi körülhatároltság*. Ez nem egyszer a nevelőkben minimalista érzéseket ébreszthetett. De ugyanez kelthetett maximalista törekvéseket is, természetesen a tanulók rovására.

Megnyugtató, hogy a környezetismeret olyan tantervvel, olyan környezetismereti munkafüzetrel indul az új feladatok megvalósításának útján, amelynek megalkotásához sok-sok működő pedagógus járult hozzá közvetlen vagy közvetett véleményadásával. Éppen ezért reméljük, hogy a környezetismeret tanításához készülő kézikönyv olyan lesz, amelyet megkíván a tantárgy új és teljesen korszerű igénye. A nevelők munkáját mindenesetre olyan kézikönyv segíthetné megfelelően, amely a tanácsadó, eligazító, javaslatokat tevő szerepén túl a részletekbe menően is kételyeket eloszlató lenne. Új tantárgyról van szó. Itt még ne bízunk sokat a nevelők leleményességére. Segítséget adjunk sokat, minél többet.

A lakóhelyismeret leszűkítette az ismeretanyagot a lakóhely földrajzi környezetére. Az ismeretterjesztő olvasmányok pedig kiragadtak egy-egy történelmi eseményt, vagy egy-egy természetrajzi, fizikai, kémiai jelenséget. Túl korán kezdtük a szakosítást. Ezzel lélektanilag megalapozatlanul, és nem az életkori sajátosságoknak megfelelően jártunk el. Azonnal kezdtük a részleteket elemezni, taglalni és tárgyalni. Elmaradt a globális bemutatás, az egésznek képe.

A környezetismeret ezt a hibát igyekszik kiküszöbölni, amikor az alsó tagozatban a *környezet globális képét elemi fokon mutatja be*.

Ennek a környezeti emlékképnek alapján kerül majd sor a felső tagozatban a szakosított oktatásra, a szaktárgyi tanításra.

Csak a környezetismeret oktatási, nevelési céljának, feladatainak megismerése után értékelhetjük valójában a tantárgy találó és helyén való elnevezését. Név és tartalom pontosan fedik egymást. Az elnevezés is megmutatja a tantárgy szintetikus mivoltát és perspektíváját. Ismerje meg előbb a gyermek a közvetlen környezetét egészében, majd a közelebbi és távolabbi, messzi környezetet részleteiben, végül ismét egészében. Ez a környezetismereti koncepció fog később a természettudományok útján tovább szélesedni.

A környezetünk ismeretének, megismerésének szükségességét nem kell hangsúlyoznunk. Az ember az élő világának tagja. Az élőnek szüksége van a környezetére és ahhoz számtalan vonatkozásában tartozik. Az élő szervezet összes életfeltételeit környezete biztosítja. Az élettelen csak úgy védhetjük, őrizhetjük a pusztulástól, ha a környezetnek mindennemű hatásától óvjuk. Az élő éppen a természeti környezettől való elzárás vinné romlásba. Az élőnek tehát valóban jól kell ismernie azt a természeti környezetét, amelyből kialakult és amelyben él. Az ember célja a természet előnyös juttatásait felhasználni, az előnytelen hatásokat pedig kiküszöbölni. Ez a cél pedig az emberi tudás alapján jogos kíváncsi. Az ember, mint az élő világának legmagasabbrendűen fejlett tagja, nemcsak természeti, hanem társadalmi lény. A kisgyermek szemében a természeti és társadalmi kép egységes. Ezt az egységes képet a környezetismeret tanítási óráinak nem szétörni, hanem bemutatni és igazolni kell. A környezeti valóságnak ilyen módon való bemutatásával a tudományosság elvét valósítja meg az új tantárgy.

Az általános iskolák felső tagozata lesz majd hivatott ennek a még együttes természeti, társadalmi környezeti képnek elemzésére, differenciálására. Az ismeretanyag részletezésére és rendszerezésére a történelem, földrajz, fizika, kémia, növénytan, állattan, ember- és egészségtan tárgyak keretében kerül sor.



Az ismeretterjesztő olvasmányok tárgyalásakor nem egyszer, vagy egy-egy lakóhelyismereti, és földrajzi órán gyakran megütött bennünket a tantárgy értelmezésének elemi fokon való túllépése, közismert szóval: a maximalizmus veszélye. De a nevelők részéről is elhangzott olyan megállapítás, hogy „igyekszik az ember megmutatni, mit is tud”.

Pedig korántsem az a célunk, hogy kis polihisztorokat neveljünk tanítványainkból. Sokkal inkább az a törekvésünk, hogy amit a gyerek elsajátít, valóban ismertté váljék és rögzítődjék benne. A környezetismeretet a maximalista hajlandóságú nevelő fogja a legkevésbé jól tanítani.

Tantárgyi célkitűzéseinkkel ellenkezne a szaktárgyakba belekontárkodó, túlzó törekvés. Nem ezzel és nem tölcserrel töltött elméleti tananyagával, hanem *tartalmával és módszerével együttesen*, hangsúlyozottan *az elmélet és gyakorlat egységében* nyújthat, hozhat sokat a környezetismeret. Ez lesz benne a legújabb, egyben a legkorszerűbb.

A környezetismeret tanítása az oktatási, nevelési feladatok megvalósításában *módszereink korszerű szintjét, valamint a módszerkombinációk bőséges variációját* kívánja meg.

A környezetismeret módszertani követelményeit három pontban emelnénk ki:

1. a *megfigyelés* elsődleges szerepét

2. az *elemzési munka* középponti jelentőségét

3. a *gyakorlatok* elméletet igazoló, alátámasztó, egyben képességeképítő és szokásokat kialakító mozzanatait.

1. A *megfigyeléssel* történő, konkrét tényanyag nyújtása eddig is szerepelt oktatási munkánkban. A környezetismeretben a megfigyelés a bemutatás módszerének különböző formáit előzi meg, s valóban elsődleges helyzetben lép az élre. A megfigyelés cselekvő tevékenysége tanítási munkánk megindítója, a nevelési területen pedig kettős hatását érvényesíti: nevelünk a megfigyelésre, nevelünk a megfigyeléssel.

A megfigyelés szempontjait röviden, világosan, félre nem érthetően kapja meg a gyermek. A megfigyelés alaposságra, rendszerességre, gondosságra, a lényeg megfigyelésére nevel. Amikor a tanuló megkapta a konkrét megfigyelési feladatot, gondosan kezdi a megfigyelés tevékenységét. Tudja, hogy nem nagyolhatja el a részleteket, mert az odatekintés alapján nem tud majd felelni a nevelő kérdéseire. Felületes megfigyelés után kirekesztve fogja érezni magát a közös munkából. Önmagát rekesztette ki. Legközelebb igyekszik ezt elkerülni.

A megfigyelés tevékenységére tanítunk előbb a *közös megfigyelésekkel*. Később a *közös megfigyelések* egész sora után, de főként a nagyobbak, a harmadik és negyedik osztályokban kapjanak *egyéni megfigyelési feladatokat*. A spontán megfigyelések sem értéktelenek számunkra, ezekre is támaszkodunk, ha a tanítási órákon előkerülnek. A megfigyelés hangsúlyozott szerepével a tantárgy megvalósítja a spontán aktivitásból fejlődő tudatos aktivitásnak cselekvő és gondolati formáját.

2. A megfigyelés alapozza meg azt az *elemző munkát*, amelyben alkotó aktivitással vesz részt a tanuló a tanítóval együtt.

Ebben az új nevelési alaphelyzetben a megfigyelések alapján haladó elemzés nem lesz egy helyben topogó. A gyermek figyelmét itt már nem kell fölkelteni és lekötöni. A megfigyeléssel a tanuló gondolatainak sora indult el. Ezeket a gondolatokat kell a tanítás menetében megfogni és rövid, lényegremutató kérdésekkel a megállapításhoz vezetni. A gyermek szereti a szereplést és szereti a siker érzését. Mindkettőt átéli a tanítási óra folyamán, ha a megfigyelése pontos és gondos volt. A megfigyelési feladatokat lesi és ezentúl várja. Örömet talál a gyermek abban az iskolai munkában,

amelyben cselekvői és gondolati aktivitása a megfigyelésen alapul. Az elemzés menetében a megfigyelésen alapuló sok mondanivaló frissen kerül elő. A tanítás közös alkotó munkája, amelyben tanító, tanuló egyaránt betölti szerepét jól halad, kialakulnak az új fogalmak, szövegeződnek az új megállapítások és meghatározódnak az elemi ismeretek.

A valóság megismerésével neveli a megfigyelés az értelem világát, a gondolatok logikus útját. Megfigyelés és elemzés közben tanulnak különbséget tenni a lényeges és lényegtelen között. De felfigyelnek egyes mozzanatokra és a köztük levő kapcsolatokra is. A környezeti valóság megismerésével alapozódik és szilárdul meg a világnézet. A megfigyelések nélkül a ma már korszerűtlen beszélgetésekhez jutnánk. A megfigyelésekkel megvan a beszélgetési alap, „a szilárd tárgyi mag”. Mindannyian látjuk a valóságot, van tehát miről gondolkozni, beszélgetni, megállapításokat tenni, új fogalmakhoz, ítéletekhez jutni és következtetéseket végezni.

A megfigyeléshez kapcsolódó környezetismereti beszélgetésben a valóban meg-alapozott elemzési munka megnyugtatóan készíti elő a szilárd tárgyi ismereteket, a szilárd tárgyi tudást.

3. A környezetismeret tantárgyában az új és jelentőségének megfelelő súllyal helyet kapó *gyakorlatok* szerepéről kell még megemlékeznünk. A gyakorlatok nem csupán az ismeretek gyakorlati felhasználása, alkalmazása. Ennél jóval több. A gyakorlatokkal olyan jártasságokat kívánunk kialakítani, olyan szokásokat elsajátíttatni, amelyek a szocialista ember szokásai, a kultúrált megjelenés, a kultúrált magatartás jellemzői. Éppen ezért a gyakorlatok rendszerének tervezése és végrehajtása a tanmenet elméleti anyagának feldolgozásához szorosan hozzátartozik.

A gyakorlatok egy része teljes tanítási órát tölt ki. Jelentős részükben a feldolgozó órában az ismeretek gyakorlati alkalmazásaként szerepelnek. A gyakorlatok változatossága és közhasznúsága elsősorban abból következik, hogy a gyakorlatokhoz szervesen kapcsolódó ismereti anyagot valóban az életközelség jellemzi.

A környezetismeretnek, mint tantárgynak az a politikai és társadalmi feladata, hogy az azonos korú gyermekeknek különböző mérvű, mértékű képzését végleg felfrissítse. Hozza helyre a zsákutcs iskolák (népiskola, polgári) okozta hibákat.

A környezetismeret az *egyenlő alapműveltség* biztosításának központi jelentőségű tantárgya. Ezért oldhatja meg feladatát csak olyan módon, hogy elméleti anyagához szorosan kapcsolódjék a megfelelő gyakorlati tevékenység. A gyakorlatok nemcsak elevenné, élénkebbé teszik a tanítási órát. A gyakorlati tevékenységek között az elméleti anyag megállapításai igazolódnak, fogalmak válnak világosabbá és szokások begyakorlásának helyes módját mutatjuk meg.

A gyakorlatokon keresztül tanulóink jobban felfigyelnek a felnőttek munkájára. Így látják meg, hogy az emberi tevékenység, a munka minden jólétnek, egyéni, családi, társadalmi haladásnak, boldogulásnak alapja.

A gyakorlatokat, a jártasságok, készségek, szokások elsajátítását célzó órákat is csak korszerű módszerrel vezethetjük. A korszerűség jelentkezik az óra szervezésében, de ennek következményeképpen az eredményében is. A szervezésben új, de elsőrendű kíváncsi, hogy a feladat bemutatása után a begyakorlaskor a nevelő szerepe már a háttérbe szorul. Előtérben a gyermekek vannak, akik boldogan cselekednek, tesznek-vesznek. Boldogan, mert érzik az önállóság felelősségét. Boldogan, mert szinte nem is tudják, hogy játszanak-e, vagy tanulnak? Azt azonban elhatározzák, hogy ezt ezentúl csak így csinálják. Már szövik a terveket, hogy az édesanyjukat, vagy a nagynénjüket is megkellené tanítani erre.

*Ez a célunk: a teljesítményképes tudás, a teljesítményképes gyakorlottság, a jártasság, a szokás megszerzése.* Ez lenne az eredmény. Olyan szokások kialakítása, amelyet nemcsak értékelni tud a tanuló. Az értékelt szokást viszi magával a gyermek előbb a családjához, később a munkahelyére, majd az általa alapított otthonba. A begyakorlott szokás igénnyé változott benne.

*A gyakorlatokkal teljes a környezetismeretben az elmélet és gyakorlat egysége.*

Ezen a téren még szorosabb kapcsolatot kívánunk az iskola és az otthon között. A környezetismeret az iskola tantárgyai között fokozottan olyan területet ölel fel, ahol az iskola és a szülői ház egységes ráhatásának kell érvényesülnie. De a kölcsönös ráhatás kérdésében is a legmesszebbmenő megértéssel, tapintattal járhatnak csak el a nevelők.

Az általános iskola új tanterve, s az új tantervben új tantárgy: a környezetismeret építi meg a hidat a jelen és a jövő között. Örömmel készülünk a környezetismeret elméleti, gyakorlati egységébe fonódó tananyagának tanítására.

Az új tantárgy perspektívája végső fokon: a szocialista haza szakképzettséggel és széles látókörrrel rendelkező művelt embere, aki tud látni, gondolkozni, érezni, dolgozni, tehát élni.

A környezetismeret ezért központi jelentőségű tantárgy.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. A Művelődésügyi Minisztérium Tanítóképző Főosztályának tematikája a környezetismeret tanításának módszertanához. 1962.
2. M. N. Szkátkin: A természetrajz tanítás módszertana. Budapest, 1951.
3. A Köznevelés c. folyóirat 1961– 62. évi számai.



GARAMSZEGI JÓZSEF

intézeti tanár, Esztergom

#### Az alsó „ti” hang tanítása

Az általános iskola III. osztályának tanulói a második félév elején ismerkednek meg a dallami elemek köréből az alsó „ti” hanggal. Ebben az időszakban fedezik fel a tanult dallamhangok között szereplő, az énekelt hangviszonylatok egymásutáni-ságában jelentkező új „ti” hangot. Az új hang fogalmi jegyeit, funkcionális és jelentéstani tendenciáit csak az élő zenében való megfigyeléssel, az új hang és az ismert zenei környezet viszonyainak és kölcsönhatásainak vizsgálatával tudjuk meghatározni. Az éneket tanító nevelőink feladata, hogy a szöveges dalok énekes felhasználásának útján az új, de az eddig még ismeretlen és a tanult, vagyis az eddig már megismert zenei elemek tér- és időbeli viszonyainak, dialektikus kölcsönhatásainak szubjektívizált, a tartalom szerinti élményszerű érzékeléséhez, észleléséhez, megfigyeléséhez és a megfigyelések általánosításához, valamint az érzékelt és észlelt jelzések jelzésének megállapításához, jelentéstani meghatározásához lélektani, pedagógiai és

a tárgyhoz alkalmazott módszertani szakszerűséggel a legkedvezőbb feltételeket és körülményeket biztosítsák.

Énekpedagógiai gyakorlatunk és az ebből fakadó módszertani, elvi álláspontunk szerint az új zenei elem könnyed és zökkenőmentes tanítása érdekében eleinte mindig könnyebb technikájú, egyszerűbb ritmikai és dallami felépítésű, az új zenei elem sajátosságait világos egyszerűséggel és viszonylagos teljességgel visszatükröző dalokat és azokon belül dalrészleteket használunk fel meghatározott akusztikus és kineztezias érzetek keletkeztetésére, zenei és mozgási képzetek kialakítására, a zenei tér- és idő-szemlélet megszerzésére, a legkülönbözőbb asszociációk megteremtésére, egy-egy új zenei elem tudatosítására, gyakorlására, a zenei készségek és képességek céltudatos kifejlesztésére. Mindezekből határozottan kitűnik, hogy mennyire középponti helyet foglalnak el a dalok, az élő zenei hatások és feldolgozások az általános iskolai énekes-zenei oktató és nevelőmunkában. A dalok képezik kiindulópontját minden irányú énekpedagógiai tevékenységünknek. Innen kiindulva teljesítjük a ránk háruló oktatási és nevelési feladatokat, s ide térünk vissza az oktatás és a nevelés egyes területeiről. Tehát minden nevelői tevékenységünk ezen a területen dalból indul ki, és dallá fejlődik; vagyis az apróbb részfeladatok, részismeretek az élő dalból analizálódnak és élő zenévé szintetizálódnak.

A dalok és dalrészletek (dallamfordulatok) csak abban az esetben használhatók fel zenei elemzésre, a zenei elemek helyes érzékeltetésére, az ismeretekkel való egybevetésre és sajátosságainak meghatározására, ha tanulóink tudatában, énekes gyakorlatában a szöveges dalok és dalrészletek zeneileg kifogástalan pontossággal és tisztasággal élnek és érvényesülnek. Ugyanis a zenei elemek tanítása során az analízisra szánt szemléleti-vizsgálati anyag nem más, mint a tanulóink tudatában reálisan élő és az ajkukon megszólaló dal, dalrészlet vagy dallamfordulat.

Amennyiben a tanulóink tudata által visszatükröződött, az ajkukon megszólaló dal, mint szemléleti-vizsgálati anyag ritmikai és dallami szempontból kifogás alá esik, és a tartalom élményszerű kifejeződése viszonylagos művészi szinten nem valósul meg, akkor a szóban forgó dalt tanulóink még nem sajátították el kellő zenei alapossággal és művészi élményszerűséggel, s így még nem is használható fel zenei vagy művészi szemléltetésre. Ugyanis csak a kifogástalanul előadott, pontosan és tisztán intonált szöveges dal vagy dalrészlet alkalmas a kívánt (céljainknak megfelelő) zenei érzéletek nyújtására és zenei képzetek keletkeztetésére, a tévedésektől mentes határozott észlelések biztosítására; csak a jól megválasztott tempó és a művészi módon alkalmazott dinamikai elemeknek a szépen és tisztán csengő gyermeki hangon megszólaló dallamon való érvényesülése biztosíthatja a dalok nevelő hatású élményszerűségét.

Tanulóink erkölcsi-politikai és esztétikai-érzelmi nevelése az ének tárgyon belül a zeneművészet kifejező eszközeinek megismerése, megértése, valamint az énekes gyakorlatban való művészi felhasználása és tudatos alkalmazása által valósítható meg a legeredményesebben. A zenei írás-olvasás képessége, a dalok és a zenei alkotások meghallgatásának és előadásának készsége a zenei anyag élménytartalmanak felismeretetésével, annak érzelmi átélésével, a kifejező eszközök szerepének észrevétetetésével, a zenei nyelv megértetésével fejleszthető hathatósan és különös eredménnyel.

A hallás utáni daltanítások, valamint az azokat követő daléneklések minőségei döntő mértékben szabják meg az ének tárgy tanításának eredményességét, mert a legszorosabb értelemben alapját képezik az ének tárgy minden irányú zenei nevelő-és oktatómunkájának.

Az alsó „ti” hang tanítását is hallás utáni daltanításokkal alapozzuk meg, és első-sorban ezzel is készítjük elő. A szolmizációs „ti” hangot dallamfordulataiban kéz-

jelről, betűjelről vagy kótaképről annyiban lesz majd könnyű tisztán intonálni tanulóinknak, amennyiben kifejezően, könnyedén és tisztán éneklük azokat szöveges dalaikban. A „ti” hang dallamfordulatait tisztán megszólaltatni még szöveges dalokban sem könnyű feladat alsóbb osztályos tanulóinknak. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy kezdő énekeseink bizonytalanul intonálják a dallamban szereplő érzékeny hangot: a „ti”-t, mely kétségtelenül különleges szerepet tölt be a dallam hangjainak körében. A dallamfordulatokban a „ti” hangra való érkezés, vagy az onnan való továbblépés, továbbugrás intonációs nehézségeinek okát elsősorban a dallamalakulás, a dallamformálódás logikájában kell keresnünk.

A „ti”, mint vezető és érzékeny hang a maga feszültségének feloldását a megnyugvást adó, sokszor a befejezettség érzetét keltő főhangjának mielőbbi megszólaltatásával igyekszik elérni. A „ti” vezető hangnak a „dó” főhang irányában való törekvése sokszor oly intenzitással jelentkezik, hogy a „dó” zenei képzetét már idő előtt a tudat előterébe helyezi. Így a „ti” és a „dó” képzetei a tudat előterében egymást kölcsönösen átfedik. Ez az átfedés pedig különösen kezdő énekeseknél megzavarja a „ti” hang tiszta intonációját, mert a „ti” hang nem képes a „dó” főhangjától kellő mértékben és kellő ideig differenciálódni.

E két hangképzet szükséges differenciálódása természetesen sokkal könnyebben megy végbe akkor, amikor a „dó” hang után, a „dó” hang megszólaltatását követve intonáljuk a „ti” hangot. Ugyanis a „dó” hangképzete megnyújtató, befejező jellegénél fogva szilárdabban él tudatunkban. A „dó” hangnak éppen ez a képzetbeli funkcionális biztonsága nyújt kedvezőbb feltételeket a „ti” hang intonációjára. Ezért választotta módszerünk is ezt az utat a „ti” hang helyes intonációjának biztosítására, annak megerősítésére, valamint dallamfordulatainak kezdeti felismerésére és gyakorlására, amelyekben a „ti” hang a „dó” hang után következik, többnyire súlytalan ütemrészen.

A „ti” hangot tartalmazó legtöbb első és második osztályos dal „lá” végű. Ezekben a dalokban a „ti” hang általában a dalzáró dallamfordulatokban, a „lá” záróhang előtt, a „dó” hangtól a befejező „lá” hang felé haladva átmenőhangként szerepel. Ezekben a dallamfordulatokban a „dó” hangnak a „ti” hangra gyakorolt vonzó hatását feloldja a befejező „lá” hangnak tonikai funkciója. A „ti” hangképzetnek a „dó” hangképzettől való differenciálódását elősegíti a tonikai „lá” hangnak kadenális szükségszerű következése. Így ezek a „lá” végű dallamok különösen alkalmassakká válnak a „ti” hang éneklésének előkészítő gyakorlására.

Az első és a második osztályban a szöveges dalok éneklése során a „ti” hangviszonylatai sokszor megszólaltak tanulóink ajkán. Ilyenkor az adott szöveges-zenei tartalommal kapcsolatban mindig megéreztek valamit tanulóink a hang dallamfordulatainak érzelmi és hangulati sajátosságairól, változatos és sokoldalú kifejező erejéről. Ezek az érzelmi társulások és ilyyszerű észrevételek bizonyára segíteni fogják tanulóinkat az új zenei elem közelebbi megismerésében.

Tehát a távolabbi cél érdekében már az első és a második osztály nevelőinek gondos figyelmébe ajánljuk az I. és a II. osztály azon dalait, amelyek az alsó „ti” hanggal kapcsolatos dallamfordulatokat is tartalmazzák. Az első osztályos dalok között 7, a második osztályos dalok között 5 ilyen természetű dalt találunk. Ha ezeket a dalokat korábbi előkészítésül, intonációs énekes gyakorlatul, ilyyszerű zenei képzetek kialakításául nem fogjuk a megjelölt időszakban felhasználni, akkor a harmadik osztályban a sok egyéb, sokrétű és nehezebb feladat megoldása mellett már nem lesz elegendő időnk a „ti” hang szöveges vagy szöveg nélküli dallami képzetsoarainak a belső hallás terén való kimunkálására. Ez a munka pedig a „ti” hang tudatosításának

nélkülözhetetlen korábbi perspektivikus előkészítését és lélektani megalapozását jelentí, mely az új hang tanításának gyakorlati eredményességét döntő mértékben fogja befolyásolni.

Az első és a második osztály dalainak megtanítását a játékoság jellemezze. A dalok tanulását kísérő játékos mozzanatok pedig mindig szoros kapcsolatban álljanak a dalok szöveges tartalmi mondanivalóival. Ezek a mozzanatok mindig segítsék elő a tartalmak megértését, átélését és szépségeinek kibontakozását. Az ismétlést, a begyakorlást, de elsősorban az új dalok tanítását tegyük mindig változatossá, szórakoztatóvá és elevenné színes képekkel, táblai rajzzal, rokon érzelmek felkeltésével, rokon élmények felelevenítésével, más órákon tanultak és egyéb ismeretek felidézésével, játékos mozdulatokkal, dramatizálással, sokoldalú zenei szemléltetéssel, változatos és sokszínű előadással, egyéni és csoportos énekléssel, a játékdalok alkotó-elemeinek (játék-szöveg-dallam-ritmus-mozgás-előadásmód) különböző szerepvállaló kiemelésével, ötletesen kapcsolt színész zenei feladatok megoldásával, a dalok újabb és újabb szépségeinek felismerésével, változatos emberi és környezeti kapcsolatok megteremtésével, a tanulóknak a dalok esemény-tartalmába való behelyezésével, a dalok szubjektívizált átélésével stb. Mindezek tehát egészítsék ki a dalok szöveges és zenei tartalmi mondanivalóját, emeljék ki a dalok ritmusának vagy dallamának kifejező erejét. Így a dalok nevelő gondolatai, zenei szépségei állandóan kísérni és támogatni fogják a tanítás minden mozzanatát, s ezek a sokoldalú értelmi, érzelmi, hangulati zenei hatások kiszélesítik tanulóink befogadóképességét, megsokszorozzák tanulóink szellemi erőit, meggyorsítják és megszépítik a tanítás oktató- és nevelőmunkáját.

Példaként egy-egy mozzanatot emelünk ki az első és a második osztály egy-egy dalának tanításából, amikor is a tartalomról fakadó átél és kifejező énekléssel, a zenei mondanivaló mélyebb megértésével is igyekszünk a „ti” hang szöveges dallamfordulatának tiszta intonációját biztosítani. Ezekben a példákban a dallamfordulat és a szövegi tartalom kölcsönös jelentéstani kiegészülése ismerhető fel, melyek a művészi kifejezés szintjén egymást nem nélkülözhetik, tehát egymást kölcsönösen igényelik, szövegi és dallami formáit megerősítik.

1. *Fenyőünnep* című dal tanításából idézet:

(I. oszt. énekeskönyv. 25. old.)

A hideget nem mindenki tudja egyformán elviselni. A fák is érznek: fáznak, dideregnek, télen dermedt álomba szenderülnek. De a fenyőfa télre nem hullatja le, hanem üde zölden csillogtatja fénylő tűleveleit. Ezért csak ő pompázik, csak ő ünnepelhet velünk együtt a karácsonyt. Míg a többi fa pedig:

Kiemelés: Dermed fázik

(dó ti lá lá)

Aki fázik, az jól összehúzza magát, összekuporodik, miként a dallam is a dermed szóra kicsit „megremeg”, majd az utolsó hangra leereszkedve ott „megmelegsik”. Énekeljünk csak a többi fa didergéséről! — — Ismételtetések, megfigyelések! (Többszöri nevelő szemléltetések és osztályéneklések folyamatain, közös munkáin csiszolódik tisztára, kifejező erőben pedig gazdagodva az alsó „ti” hang dallamfordulata. A dallamot dúdolgatva és a dallam mozgását térbelileg kivetítve — a didergő fák képszerű megjelenítésével — a dallamfordulat dallami képzetsorát építgetjük, alakítgatjuk ki tanulóink tudatában és emlékezetében.)

2. *Kis kece lányom* című dal tanításából idézet:

(I. oszt. énekeskönyv. 60. old.)

Az édesanya mennyire elgyönyörködik tiszta, fehér ruhás leányába, akinek fehér rózsza van a kezében. Biztosan a szíve is ilyen szép és jó, mint a fehér rózsza. Az édesanyának örömeiben valami meleg szeretetet fut át a szívében.

Kiemelés: Fe-hérbe vagyon  
(mi dó-dó ti lá)  
ke-zé-be vagyon

Forduljon csak ide, és mindenki megláthatja, hogy milyen szép a *mátkám asszony*! Énekeljük mi is ilyen büszkén:

Mondom, mondom, fordulj ide *mátkám asszony*,  
(lá-ti-dó-dó ré-dó-ti-dó ti ti ti ti)

Aki nem énekelte, hanem csak nézte, az is ezt gondolta magában: — — — (dúdolva énekeljük, majd a belső hallás területén elképzeljük a dallamot. Itt így erősítjük meg a „ti” hang dallami képzetének tudatunkban való felidéződését).

3. *Elvesztettem páromat* című dal játékból idézet:  
(II. oszt. énekeskönyv. 60. old.)

Sajnálkozva énekeljük:

Elvesztettem páromat, Szép el-adó lányomat  
(lá-mi-mi-ré mi dó-lá lá-mi-mi-ré mi dó-lá)

Kérlelve hívogassuk:

Gyer haza *lányom*, Lidi nevű lányom.  
(ré dó-ti lá ti dó-dó-ti-ti lá lá.)

Akinek a nevét éneklük, az odamegy a hívóhoz. A játékot addig folytatjuk, amíg a sorban állók egyenként át nem mennek a hívókhoz úgy, hogy végre a sorból csak ketten maradnak. Ezek azután újra kezdik a játékot. Mielőtt valakinek a nevét kiénekelnénk, — gondolkozzunk — tartsuk ki hosszan a harmadik dallamsor végét:

Gyer haza lányooooom,  
(ré dó-ti lá tiiii)

A többiek bizonyára kíváncsiak lesznek, hogy kit is fogunk magunkhoz szólítani:

Kati nevű lányom.  
(dó-dó-ti-ti lá-lá.)

A játékot úgy is játszhatjuk, hogy az elveszett lányok a padra hajtják fejüket és szemüket behunyják. Nevük hallatára felemelkednek és feltekintenek.

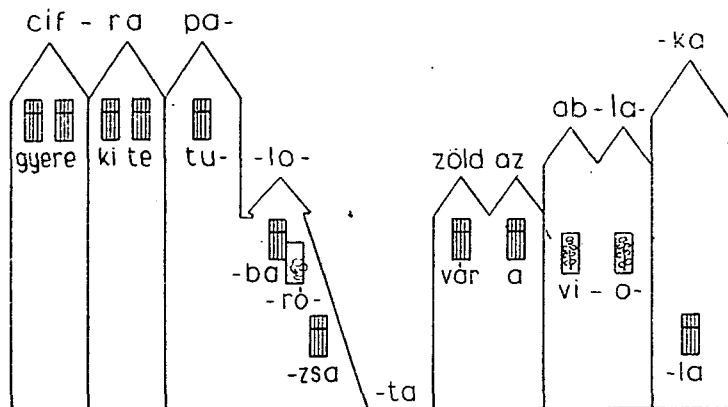
A „Gyer haza *lányom*” dallamsor utolsó „ti” hangjának megnyújtásával a feszült várakozás érzetét fogjuk tanulóinkban felkelteni, s ezután a „Lidi nevű lányom” negyedik dallamsora „dó” hangjának megszólaltatásával a feszült várakozás feloldásának öröme érzetét fogjuk kiváltani.

4. A *Cifra palota* című dal dallamvonalának táblai rajzzal való szemléltetése az érzékeny hang kiemelésével: (II. oszt. énekeskönyv. 42. old.)  
(Az ábrát lásd a 190. oldalon!)

A kép rajzolása a táblán színes krétával történjék! A háztető piros, az ablak zöld, a fal sárga színű legyen. A rózsát rózsaszínűre, a violát violaszínűre rajzoljuk. A szöveg felírását fehér krétával végezzük. Éneklés közben a táblán mutatjuk a dallamot, a rózsza és a viola hangjait különböző tempó és dinamikai változattal kiemelve.

Az első és a második osztály dalanyagából még a következő dalok használhatók fel a „ti” hang dallamfordulatainak szöveges begyakorlására: Kicsi vagyok én ... I. o. 12. old., Esik eső karikára ... I. o. 49. old., Dalolnak a madarak ... I. o. 53. old., Ringató ... I. o. 63. old., Két krajcárom volt nékem ... I. o. 71. old., Rózsa szirma harmatos ... II. o. 10. old., János úr készül ... II. o. 44. old., Harcsa van a vízben ... II. o. 59. old.

A „ti” hang tudatosításának korábbi előkészítését szolgálja a II. osztályban megismert hangok (ré, alsó lá, alsó szó) dallamfordulatainak szöveges dalokból való kiemelése, elemzése, felismerése, kézjelbeszedése, kézjéről, repülőktáról és írott kép-



ről való éneklése, dallamfordulatainak kirakása, táblára és füzetbe való leírása is. A mindezek során felmerült hallási, látási, mozgási, szó- és artikulációs képzetek asszociációs kapcsolatainak, feltételes reflexsorainak kialakítása és megerősítése elengedhetetlen alapját képezi az ezekhez kapcsolódó „ti” hang megtanításának. Ezekről, valamint a „ti” hang közvetlen előkészítéséről és tudatosításáról a legközelebbi közleményünkben fogunk beszámolni.



DR. ZENTAI KÁROLY

intézeti tanár, Szeged

## Az oktatási folyamat pszichológiai elemzése

(Folytatás)

### A) A KONKRÉT TÉNYANYAG BIZTOSÍTÁSA

Eddigi fejtegetéseinkkel igazoltuk, hogy minden ismeretünk végső alapja a *tapasztalás*. A tapasztalatszerzés az érzéklésre támaszkodik. Ezért mindig arra törekszünk, hogy környezetünk tényeiről minél több, és minél megbízhatóbb érzékszervi adatot szerezzünk. Az előzőekben kifejtettük, hogy a központi idegrendszer segítségével tapasztalataink egy részét hosszú időn át megőrizzük és ezeket egymással kapcsolatba hozzuk. Ezeknek a kapcsolatoknak gazdagsága erősíti tapasztalati adataink tartósságát és növeli alkalmazásuk lehetőségét. Így például látjuk a hó fehér színét, érezzük hidegségét, tapintjuk puhaságát, majd látjuk, hogy a gyermekek hogyan siklanak le a havon, hogyan veri vissza a hó a fényt stb. A hóra vonatkozó számos megállapításunk azonban már *megelőző tapasztalatokra* támaszkodik, amelyek kialakították bennük a színeket, ezek általános fogalmát, köztük a fehér szín képzetét, majd annak



is az elvont fogalmát. Ugyanígy ismertük meg a közvetlen tapasztalatból a tárgyak hőmérsékleti különbségeit stb. Vagyis a tárgyak érzékelhető valamennyi fizikai és kémiai sajátosságára vonatkozó elemi ismeretünk így vezethető vissza a tényleges érzéklés valamilyen esetére.

Az ismeretszerzés alapvető pszichikus mozzanatai az oktatás keretében sem lehetnek mások, mint a spontán ismeretszerzés esetében. Tárgyalásunk szempontjából fontos eltérés az ismeretszerzés két módja között, hogy az oktatás során a nevelő teremti, „szervezi” meg a szükséges alkalmat, vagyis ő gondoskodik arról, hogy a kívánt konkrét tények rendelkezésre álljanak.

Az oktatás sikere attól függ, hogy a konkrét tényanyagnyújtást hogyan készítjük elő, a konkrét tényt hogyan választjuk ki, miként teremtjük meg a legkedvezőbb körülményeket a tények felfogásához és azok elemzéséhez.

E helyen nem feladatunk, hogy a tényanyagnyújtás valamennyi körülményét taglaljuk. Csupán azt hangoztatjuk, hogy a szemléletnyújtás csak akkor érheti el feladatát, ha a tanuló azt helyesen felfoghatta és az elsődleges feldolgozásra is elegendő ideje volt. Formális jellegűnek tekintünk minden olyan szemléltetést, amikor a tanulók valamilyen okból nem láthatják, nem hallhatják, vagy nem kellő ideig érzékelhetik, amit hallani, látni stb. kellene. (Pl. zsúfolt, kis képet szemléltetünk, a tanuló a kísérlétekből nem lát semmit, mert távol van stb.).

Minél alacsonyabb életkorú gyerekekről van szó, annál fokozottabban kell a szemléletességre törekedni. Például a környezetismeret keretében az I. osztályban tanítjuk a tanterem berendezési tárgyait. A tanulók közvetlenül látják és megállapítják ezeknek *külső* tulajdonságait, megmondják, hol van állandó helyük a tanteremben, mi a rendeltetésük. Tehát már az első mozzanatnál, a konkrét tényanyagnyújtásnál a magasabb pszichikus tevékenység egész sorával találkozunk (elemzés, összehasonlítás, ítélet). A beszélgetés közben a tanulók megnézik saját padjukat. Az első jellegzetes kép egészében *globális*. Ha felszólítjuk a tanulókat, hogy vizsgálják meg saját padjukat és mondjanak el róla mindent, amit tudnak, akkor látjuk, mennyire különbözik figyelmük iránya. A kapott feleletek között sok a lényegtelen, mellékes és még több az alanyi vonatkozású megállapítás. A tárgyalás irányát tehát nem szabhatják meg a tanulók feleletei, nem bízhatjuk magunkat a véletlenre. A nevelő „szervező” feladata éppen abban áll, hogy a szempont megjelölésével irányítja a tanulók megfigyelését. A szempont meghatározásával gátlást hozunk létre azokkal a hatásokkal szemben, amelyek egyébként spontánul jelentkeznek. Ezek a spontán irányulások nem hanyagolhatók el, mert ezek nagyon hatékonyak.

A legtöbb nevelő úgy véli, hogy a szemléletnyújtás önmagában is érdeklődést, figyelmet ébreszt. Ez azonban nem mindig és nem minden tanulóknál történik így.

A különösebb irányítás nélkül nyújtott szemlélet gyakran megfelelő kiindulópontot jelenthet. Számos esetben azt a módszert választjuk, hogy a tanulók előbb a spontán, szabad észlelésükről számolnak be. Ezek között sok olyan megfigyelési adat akad, amely jól szolgálja célunkat. A fentebb tárgyalt példánk esetében ilyen spontán megjegyzéseket is kaptunk: „Az én padom tintás.” „En leszoktam törölni a padom tetejét.” „Pista fel szokott állni a padjára.” Ezek a spontán megnyilatkozások segítik az óra nevelési feladatának megoldását. Értékesebbek, mintha ezekre a tényekre a nevelő utalna. Viszont a gondolkodás és a beszédképesség fejlesztésének szempontja azt kívánja, hogy padunkról fontos dolgokat mondjuk el. Ezért jelentős számunkra a szemléltetés előkészítése.

A tényanyag kiválasztásának vezető szempontja, hogy az általános iskolában annál hatásosabb a szemléltetés,

1. minél értékesebb érzéketes adatot tartalmaz,
2. a tényanyagra vonatkozó adatok ingerei minél jobban kiemelkednek a környezet ingerei közül.

A tényanyagnyújtás érzéketes ingerei elsődleges tájékozódást, irányulást váltanak ki. Az ingerkomplexumból az emelkedik ki, ami minőségi, vagy mennyiségi sajátága alapján leginkább kiemelkedik az ingerhalmazból, vagy aminek legtöbb a tanulóhoz való kapcsolata. A fenti példában nem nyújtottunk ugyan a környezetből sajátosan kiemelkedő szemléltető anyagot, kérdésünk mégis saját padjára terelte a tanuló figyelmét. Ezért kell ügyelni a szemléltetőanyag alkalmával az első kérdésre. Ha a tanuló szemléltetését csak *általános* kérdéssel indítjuk el (pl.: mit tudtok elmondani otthon édesanyátoknak a saját padotokról?), akkor a válaszok is nagyon eltérőek és általánosak lesznek. Így minden tanuló tetszőlegesen gyűjti össze és egészíti ki az érzéklés adatait, aminek következtében globális *észlelése* is sajátosan egyéni lesz.

Különös gondot kell tehát fordítanunk a tényanyag bemutatásának előkészítésére. E tekintetben a következőkre kell gondolnunk:

1. a tényanyag mennyiben felel meg a tanuló életkori sajátosságainak,
2. milyen mértékben alkalmas az elemzésre,
3. a hiányzó érzéketes adatokat hogyan tudjuk magyarázattal kiegészíteni,
4. hogyan lehet a tanulókat a tényanyagnyújtásra előkészíteni:
  - a) kedvező feltételek megteremtésével,
  - b) a figyelem összpontosításával.

A kérdés megoldásában döntő tényezők:

1. a tényanyag szerepe, az óra szerkezetében elfoglalt helyzete,
2. a szemléltetőanyag módja,
3. a külső körülmények által meghatározott lehetőségek.

A valóság szemléltetése nem mindig lehetséges és sokszor nem is célszerű. Ilyen esetben a valóság utánzásának, ábrázolásának valamilyen eszközét alkalmazzuk. A képzőművek (preparátumok és modellek, képek, rajzok, sematikus ábrák a képzelet támogatása mellett megközelítő jó eredménnyel használhatók. Például az erdő állatai közül sok gyermek nem látott még sünt vagy harkályt. A sünt jellegzetes védekezésének módját nehezen képzelel el a gyermek pusztán leírás alapján. Ide feltétlenül szemléltető kép is szükséges. A harkály sajátos módon kúszik a fa törzsén. Ha esetleg látta is a gyermek a harkályt, közeli megfigyelésre nem volt lehetősége. Ezért szükséges a kép szemléltetése. A madár színét, erős csőrét, ujjainak jellegzetességét nem lehet egyszerűen „leírni”. Mindezt szemléltetni kell.

A probléma minden irányú megvizsgálása nem lehet célunk. Ezért főleg azt kutatjuk, hogy a tényanyagnyújtás milyen tipikus eseteire kell gondolnunk, ha a fenti szempontok szerint helyesen akarunk választani.

I. Vizsgáljunk meg néhány példát a típusok megállapítása céljából!

a) Az I. osztályban a test részeit tanítjuk. A szemléltetőanyag állandóan előttük van. Tehát úgy látszik, hogy a vizsgálódásnál nem találunk újszerű, érdeklődést keltő mozzanatokot. Valóban, amikor a konkrét tény globálisan, vagy egyes részleteiben ismert, akkor a főfeladat a figyelem szükséges irányítása. Ennek ellenére a szemléltetőanyagnyújtás, illetve a tényanyag előtérbe helyezése nagyon átgondolt előkészítést igényel, éppen azért, mert a tényanyag maga nem kelt spontán figyelmet. Hasonló tapasztalunk az olvasás tanítás előkészítő időszakában is, amikor a szavak hangokra bontását végezzük. Ezért szükséges a témával való kapcsolat *előzetes megteremtése*. Így a fi-

gyelmet a spontán érdeklődés is támogatja. Jól meg kell tehát választanunk a célmegjelölés módját is. Nem kelthet érdeklődést az ilyen célkitűzés: „Ezen az órán a tantermünk felszereléséről tanulunk”, vagy „Ma megismerkedünk testünk fő részeivel.” Egészen más hatású, ha arról beszélgetünk, hogy a tanulók édesanyja hogyan nézett körül itt az iskolában, mert szeretné tudni, milyen is a tantermünk, milyen ennek a felszerelése. Lássuk hát, mint mondanánk édesanyjának a mi kedves tantervünkről! Amikor elkezdjük a vizsgálódást, kiderül, hogy valóban sokat tudunk tantermünkről, de mégis mennyi minden akad, amit nem mondtunk volna el, ha most nem beszélgetnénk róla. Erdemes tehát kissé jobban körülnézni: („Jól ismert” tények, mint a szemléletnyújtás anyaga.)

b) A 2. osztályban a fa részeit tanítjuk. A Tanterv (1963) a gyökér, a törzs, ágally, levél, virág, gyümölcs ismertetését kívánja. Még a tényanyagnyújtásra is utal, amikor azt mondja, hogy a témát két gyümölcsfa *megfigyeltetése* alapján kívánja tárgyalatni. A konkrét tényanyag ugyanazon a fán egyidőben nehezen volna szemléltethető. A megfigyeltetés tehát elhúzódó, így *folyamatosnak* is tekinthető. A tanuló feladata is tartós.

Az egyidőben megfigyelhető részeket is külön-külön kell megvizsgálni. Tehát a globális szemléletet részekre kell bontani, úgy, hogy az egész összefüggését mégse tévesszük szem elől. A fa megfigyeltetése közben észlelik, hogy annak egyik része a föld alatt, a másik része a föld felett van. Érdekes ám a föld alatti része is a fának! Itt van egy fiatal fácska (a földből kiemelt csemetét mutatunk be), nézzük csak meg azt a részét, ami a föld alatt volt! Hasonlítsuk össze a föld feletti részével!

A levél és a virág is jól szemléltethető együtt. Már ezen az órán is felvetődik az a kérdés, vajon mi lesz a szép virágokból. — A tanulók — igen kevés kivétellel — már előző ismereteik alapján megmondják, hogy a virágból lesz az alma, cseresznye stb. Legtöbb gyermek jól használja a „gyümölcs” kifejezést is. Ezen az órán a gyümölcs fogalmát kell tudatosítani, ezért nem elég csupán a cseresznye, meggy, alma konkrét esetében megállapítani, hogy ezek gyümölcsök, hanem el kell jutnunk annak megértéséhez, hogy a virágból lesz a gyümölcs. A tanulók részére kijelölt feladat: „Figyeljük meg majd ezt a cseresznyefát, amikor a szép fehér virágszirmok hullani kezdenek! Megéri a fáradtságot, érdekes dolgot tapasztalhatunk.” Ezzel folyamatos megfigyelési feladatot jelöltünk meg. (Előkészített tartós megfigyeltetés!)

Ennél a típuspéldánál még nincs szó folyamat vagy történés megfigyeltetéséről. Az összefüggések megvilágítása kedvéért érinteni kell ugyan azt a folyamatot, amelynek során a virágból cseresznye (gyümölcs) lesz, azonban e folyamatnak csupán két mozzanatát kell megfigyelni: virág és gyümölcs. Ebben az esetben ugyanannak a tárgynak különböző időben történő megfigyeltetéséről van szó. A konkrét tény tehát változást tükröz a tanuló számára, mert a megfigyelt fa két jellegzetes része: a virág és a gyümölcs egymás után jelenik meg a fán. E tény észrevétetése tárja fel a tanuló előtt a virág és a gyümölcs viszonyát. A megfigyeltetés előkészítése eszerint kettős: az egyidejűleg vizsgálható tények előkészítése azonos a tárgyi szemléltetés előkészítésének módszereivel, a virág és a gyümölcs egymást követő megjelenésének megfigyeltetését pedig azon az órán készítjük elő, amikor a virágot vizsgáljuk a fán. A virágzó fa az első pillanatban globális észlelésben tükröződik a tanuló tudatában. A részek vizsgálata csak úgy lehetséges, ha vagy ténylegesen, vagy tudatunkban bontjuk részeire a konkrét tényanyagot. A tényleges részekre bontás egy kis csemete feldarabolása lehet. De pótolhatja ezt a tudati analízis, amit táblai rajzban történő szintézis egészíthet ki. (Élőlények, életjelenségek, ehhez hasonló folyamatok eredményeinek megfigyeltetése kritikus időpontokban.)

c) A 3. osztályban tanítjuk a háztartási gépeket, sőt ezek használatát is. A háztartási gépek közül már többet jól ismer a 8–9 éves gyermek. Maga is darált már kávé, mákot, diót. Legtöbbjük gyakorlatból ismeri a mosógépet vagy a porszívót. Ezek mindenikét mégis közvetlenül szemléltetni kell. A tárgykör feldolgozása azt kívánja, hogy a tanulók ismerjék meg az egyes eszközök fontosabb részeit és azoknak szerepét. Lássák a gép működését. Lehetséges-e az átlagos körülmények között valamennyi gépnek bemutatása? Aligha van erre minden iskolában alkalom.

Az ilyen és hasonló feladatú óra tényanyaggyűjtését nem oldhatjuk meg maradéktalanul a tanítási órák keretében. De ha fel is tételezzük, hogy valamennyi háztartási gépet bemutatjuk, szétszedjük és összerakjuk, sőt működtetjük is az iskolában, igazi szerepüket „élethűen” csakis a háztartásban figyelheti meg a gyermek. A mindennapi élet felkínálja a konkrét mozzanatokat, így azokat csupán meg kell figyelni. Kétségtelen, hogy a tanuló érdeklődése már eddig is irányította megfigyeléseit. Most inkább arra van szükség, hogy az érdeklődés fokozásával, a szempontok megjelölésével „megszervezzük” a megfigyelési adatok gyűjtését.

A tárgykör (minden ehhez hasonló típusú anyag) feldolgozására szolgáló tanítási órák konkrét tényanyagát a tanulók már a tanítási óra előtt megfigyelik. Ennek előkészítése pszichológiai szempontból igen jelentős. A tanulók egyrésze ui. úgy véli, hogy a húsdarálóról és a húsdarálásról, vagy a mosógép használatáról mindent tud, amire neki szüksége lehet. De ha arról beszélgetünk a tanulókkal, hogy ki segített otthon mákot vagy diót darálni, akkor kiderül a következő: a tanuló látott már húsdarálót, de még nem darált vele; többször darált mákot vagy diót, de nem tudja a darálót szétszedni, vagy összerakni; ha működés közben valami akadályt tapasztal, például a mákdaráló megszorul, akkor nem tud vele mit kezdeni, azt sem figyelte meg, mit szokott ilyen esetben édesanyja csinálni; hogyan szokta édesanyja a mosógépet kipróbálni, mielőtt a mosáshoz fogna stb? Nagyon sok hasonló kérdés merül fel és kiderül, hogy a tanuló egyes mozzanatot látott, vagy maga is elvégzett, másokat pedig sem nem látott, sem nem csinált. Így ezek megfigyeltetésének előkészítése feltétlenül szükséges. Az előkészítést jó hatásfokkal kell elvégezni, egyébként a tanulók a problémát hamar elfelejtik, és már másnap sem gondolnak rá.

Például: Figyeld meg, mikor használja édesanyád valamelyik darálót! Nézd meg, hogyan rakja azt össze! Kérd meg őt, hogy te is összerakhasd és szétszedhesd a darálót! Kérdezd meg, mire kell különösen vigyázni a darológépeknél! — A megfigyelés elvégzését minden esetben ellenőrizni kell. A tanulók megfigyelési adatait következetesen be kell építeni az oktatásba, mert ezzel arra készítjük a tanulókat, hogy a megfigyelési feladatokat komolyan vegyék. Arra is ügyelni kell, hogy a megfigyelés szempontja határozott legyen. A tanulók jól értsék a feladatot. Az órán kívül ui. nem vagy csak nehezen tudjuk a tanulók megfigyeléseit tovább irányítani. Ezért a jó előkészítés minden olyan tényanyaggyűjtésnél fontos, ahol a tanulóknak több-kevesebb önállósággal kell eljárniuk. (Tanítási órán kívül végzendő önálló anyaggyűjtés előkészítése és felhasználása.)

E típusesetnek megoldása nem volna kielégítő, ha a tanítási órán csupán a tanulóknak az anyaggal kapcsolatos spontán, irányítás nélkül gyűjtött adataira kívánnánk támaszkodni. Igaz ugyan, hogy a legtöbb gyermek sok konkrét tapasztalattal rendelkezik. A tanulók egyrészénél elegendő lenne talán ezekre a tapasztalatokra hivatkozni. Mégsem szabad mellékesnek tekinteni egy-egy összefüggő műveletnek, például a mákdarálásnak részletes megfigyeltetését. A mákdarálással ui. a mindennapi életünkben találkozunk, éppen ezért szükséges annak megismerése. Ezt a *szükségességet* is konkrétan szemléltetnünk kell.

A Tanterv (90. old.) az említett témakörben *gyakorlatot* is ír elő. A háztartási gépek ismertetése ezek használatának megismertetését is magában foglalja (összeállításuk, az anyag behelyezése, a szükséges mozgások, problémák a gép kezelésénél stb.). Az ilyen tények maradéktalan megismerése csupán úgy lehetséges, ha a tanulók a szükséges mozgásokat maguk is elvégzik.

Példánk azt az általánosítást alapoza meg, hogy az eszköz jellegű tárgyra vonatkozó ismereteket, mindenütt, ahol ez lehetséges, mozgásos érzékeléssel is ki kell egészíteni. (Technikai eszközök használatára vonatkozó tényanyag gyűjtése közvetlen tevékenységgel.)

d) Az anyagok, tárgyak stb. fontos tulajdonságainak a közvetlen érzékelés útján való megismerése csak részben lehetséges. Ilyen esetekben a közvetett utat kell választani. A közvetett eljárás az összefüggéseken alapszik. Ezek között legfontosabbak: az ok és okozat, hasonló, egyező, ellentétes, rész, egész, tárgy és tulajdonság stb. Az összefüggések közvetlenül nem érzékelhetők. Ezek feltárása gondolkodásunk eredménye. Azonban a gondolkodás számára is konkrét tényanyagot kell nyújtanunk. Például a 4. osztályos tanulónak meg kell tanulnia a vas és az alumínium egyező és különböző tulajdonságait. Az egyező lényeges tulajdonság alapján fémeknek tekintjük ezeket, a megkülönböztető faji jegyek pedig elhatárolják a két fém egymástól. A két fém színe közismert. A tanulóknak ez alapján meg kell tudni különböztetniük a fémeket. De érzékelhető a két fém súlykülönbsége is. Ha két fémét megkaparjuk, azt tapasztaljuk, hogy különböző keménységűek. Az alumínium tárgyalását már a vas tárgyalása előkészíti. Tehát az alumínium tanításánál fel kell használni azokat az ismereteket is, amiket a vassal kapcsolatban tanultunk. Olyan szemléletnyújtás szükséges, hogy a vas és az alumínium tulajdonságai konkrétan összehasonlíthatók legyenek. (Az összehasonlítás szerepe a közvetetten megállapítható tulajdonságoknál.)

e) Az alumínium sokféle alkalmazhatóságát környezetünk számos eszköze szemlélteti. Minden nehézség nélkül egy sereg használati tárgyat mutathatunk be. Pénzérme, evőeszköz, huzal, edény, pohár, doboz, fogas, fedő stb. Hasonlítsuk össze a régi és az új alumínium tárgyakat! Dörzsöljük meg a régi és az új alumínium tárgyat tiszta fehér ruhával! Karcoljuk meg egymással a vas és az alumínium tárgyat stb! Mit figyeltünk meg? (Tulajdonságok felismertetése tünetek segítségével. A tünetek, mint konkrét tények. A tünetek előállítása.)

f) A vas oxidációjának tárgyalása szintén összehasonlítást igényel. A vasnál könnyű a rozsdá keletkezésének bemutatása. A tanulók maguk is szívesen végeznek ilyen kísérleteket. Az oxidáció tüneteinek megfigyeltetése vastárgyakon. A tünetek *jelző szerepét* a tények elemzése segítségével értetjük meg. A konkrét tény a vastárgyakon keletkezett rozsdá. Továbbá: a rozsdás bádóg, huzal felülete lemállik, ha a rozsdás huzalt meghajlítjuk, az könnyen eltörik. Ha a huzalról lekaparjuk a rozsdás részt, akkor az láthatóan vékonyabb lesz. Mit mond tehát a vastárgyak felszínén keletkező rozsdá? (Eredmények, következmények, okozatok, mint az okokra utaló konkrét tények. Folyamatok huzamos megfigyeltetése.)

A példa a konkrét tények feltárásának olyan típusa, amikor az érzékelhető tünetek okokra, szükségszerű előzményekre utalnak. Tehát az összefüggések megállapítása és ennek felhasználása segít bennünket a megoldásban. A konkrét tény *megindítja* a vizsgálódást és ennek segítségével a közvetlenül nem szemlélhető összefüggés megállapítása után eljutunk az okokig. Így tárjuk fel a meszebb menő összefüggéseket is. Hasonló módon tárgyaljuk egyéb tények okait is. (Példánkban a tényanyag gyűjtése segít bennünket az összefüggések megkeresésében. A tanulók saját tapasztalataikat is elmondják, természetesen a legkonkrétabb tényekre hivatkozva. A spontán tapasztala-

latokat jól előkészített ún. *előzetes megfigyeléssel* egészítjük ki. Utmutatásunk alapján a konkrét tényeket a valóságban, a környezeti adottságok között keresi meg a tanuló. Szükség esetén a megfigyelés sajátos szempontjait is megadjuk, hogy az oktatás feladatainak megfelelő adatokat gyűjtsön minden gyermek. (Előzetes szempontok alapján megfigyelt tényanyag felhasználása; a tanulók előkészítő tevékenysége.)

g) Elsősorban a felső tagozat természettudományi tárgyainak tanításánál különös gondot igényel mindenfajta *kísérlet*. E helyen csupán az ismeretnyújtást megalapozó konkrét jelenségek előállításának kérdését érintjük.

A kísérletek megfigyelésének eredményessége szorosan összefügg azzal, hogy a kísérletek tüneteit és következményeit rövidebb vagy hosszabb ideig lehet-e megfigyelni. A jellegzetes esetek: a) gyors lefolyású, b) lassú, nyugodt megfigyelést biztosító, c) csak hosszú idő alatt megfigyelhető és d) rögzíthető eredményű, vagy tünetű kísérletek.

Mind a négy típusú kísérlet megfigyeltetésének előkészítése és levezetése egészen más. Így pl. a rövid lefolyású kísérleteknél gondosan kell *időzíteni* a figyelem legnagyobb koncentráltságát arra az időpontra, amikor a jelenség leglényegesebb mozanatát lehet megfigyelni. Az ilyen kísérletek *bemutatása előtt* feltétlenül tudnia kell a tanulónak, hogy mit kell megfigyelnie. Ellenkező esetben a bemutatás rejtvéynyszerűvé válik részére és pszichikus energiájának tekintélyes részét az köti le, hogy a jelenséget kísérő tünetek közül az éppen legfontosabbat kiválassza. Ha a legfontosabb tünet akár minőségi, akár mennyiségi tulajdonságaival határozottan kiemelkedik a többi ingerek közül, akkor elegendőnek látszik, ha arra hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy a kísérlet során mi lesz különösen szembetűnő. (A figyelemkoncentráció időzítése a folyamatok megfigyeltetésénél.)

A gyorsan lezajló kísérleteket lehetőség szerint meg kell ismételni. A kísérletek megismétlésekor vagy tartós tünetekkel kísért kísérletek *részmozzanatait* külön is meg kell figyelteni. Jó példa erre a tükrökkel végzett kísérlet. A rögzíthető tünetű kísérleteket szóbelileg is el kell mondatni a tanulókkal.

A kísérletek bemutatása általában erősen leköti a nevelők figyelmét. Ezt a tanulók is tudják. A nevelő ellenőrzése ennek következtében lazábbá válik. Ezért az érdeklődés fokozásával, a tudásvágy megalapozásával kell biztosítani a kellő koncentrált-ságot. Laza fegyelem mellett a bemutatás csapán néhány tanuló számára jelent értéket, s ezért öncélúvá válik. (A fegyelem biztosításának szempontja a bemutatás alatt.)

Nagyon következetesnek kell lenni az óra alatt végzett bemutatásoknál és azt követően a megfigyelési adatok számonkérése, ellenőrzése tekintetében. Kedvezőtlen pszichológiai hatású az az eljárás, amikor megelégszünk a jobb tanulók beszámolóival. A konkrét tények bemutatását követő elemzés sikertelenségének egyik fő oka a tanulók figyelmetlensége. Ezért az ellenőrzés nélkülözhetetlen.

b) A konkrét tények nyújtásának sajátos típusát jelentik a napokig tartó megfigyelések. Ezeket a megfigyelések ismétlődésének is lehet tekinteni, úgy azonban, hogy az egyes megfigyelések eredménye összefüggő egészet alkot. Ezért támaszt komoly igényt az ilyen megfigyeléssor a tanulókkal szemben. Itt már elnézőbbek lehetünk a gyengébb tanulók iránt. A gyenge képességű vagy hanyag tanulók nem végzik el a megfigyeléseket, az adatok gyűjtésében egyébként is ritkán vesznek részt. A jó tanulók tárgyi érdeklődése is gyorsan csökken, a feladat feledésbe megy. Még a 4. osztályos tanulók időérzéke is fejletlen. Főleg az 5. osztálytól kezdődően szoktak eredményesek lenni az ilyen megfigyelések. Miután az objektív érdeklődés a 10 éves kor előtt nem tartós, a nevelőnek kell gondoskodnia, hogy a kritikus időpontokra felhívja a tanulók figyelmét. Hangsúlyozzuk, hogy az ilyen feladatok nemcsak a konkrét té-

nyek aktív összegyűjtését szolgálják, hanem a tanulók megfigyelő készségét is fejlesztik. Helyes, ha az ilyen megfigyelési gyakorlatokat az iskolában közösen végezzük. Például az osztály virágainak megfigyeltetése.

Minél alacsonyabb korú tanulóról van szó, annál nagyobb jelentősége van annak, hogy a megfigyelés tárgyát képező jelenséggel kapcsolatban a tanulóknak is legyen valamilyen közvetlen tennivalója. Ilyen módon a jelenség alakításában maga a tanuló is részt vesz, tehát az ítéletalkotás és következtetés tényadatait közvetlen tapasztalatból gyűjti össze. (Hosszabb ideig tartó folyamatok, jelenségek, tevékenységek és ezek eredményének megfigyeltetése.)

II. A konkrét tényanyagnyújtás fokozott nehézséget jelent, amikor a közvetlen érzékelterés nem lehetséges és a meglevő tapasztalati adatokból kell a konkrét tényanyagot összerakni, a képzelet segítségével szintetizálni.

A típusok széles skálája miatt csupán néhányat említünk.

a) A 4. osztályban a felszíni formákat tanítjuk. Legtöbb helyen nem tudjuk a valóságban bemutatni a főbb felszíni formákat. A szemléltető kép segítséget nyújt, felhasználjuk a homokasztalt is. Mégis erőteljesen kell működtetni a tanuló képzeletét. A hegyvidéki gyermeknek nehéz elképzelnie a síkságot. Ezért lakóhelyének kis sík területeit kell képzelete segítségével kiterjesztenie. Ezt gyakran túlzottan egyszerű feladatnak látjuk. Azt hisszük, hogy a kép, vagy a homokasztal mindent megoldott. Pedig a képet a tanulónak teljesen át kell struktúrálnia és meg kell növelnie. Ez pedig sokszor még a felnőtt részére is komoly feladat. Megfigyeléseink igazolják, hogy pl. a képek arányait a tanulók ritkán tudják minden vonatkozásban érvényesíteni a képeknek a valóság szintjére való átfordításnál. Ha pedig a szemléltető kép a gyermek számára csupán kép marad, annak áttételezését meg sem kísérli, akkor nagyon kis mértékben jutottunk előbbre.

Különösen olyan esetekben szükséges a gyermek képzeletének fokozott igénybevétele, amikor sokféle elemből kell a szükséges tényanyagot összeilleszteni. Pl. a felső tagozatban a földrajz tanításánál ez gyakran előfordul. (A meglevő tapasztalati anyag szintetikus összeillesztése, a konkrét szemléleti anyag áttételezése.)

b) Valamennyi tantárgy keretében előfordulnak olyan fogalmak, amelyeknek közvetlen tényanyaga az eddig tárgyalt egyik típus szerint sem nyújtható. A történelmi tényanyaggal kapcsolatban például nem áll megfelelő tapasztalat a tanuló rendelkezésére. Itt kénytelenek vagyunk az *elbeszéléshez* folyamodni. Más tárgynál egyéb lehetőség hiányában meg kell elégednünk a *leírással*. Főleg az utóbbinál gyakran kell olyan hasonlatokkal élni, amelynek segítségével megkönnyítjük a tanuló meglevő érzékelési adatainak felhasználását. A leírásnak és elbeszélésnek — még a legkedvezőbb esetben is — súlyos hátránya, hogy olyan tényeket és vonásokat csupán *egymásutánban* nyújt, amelyek a valóságban egyidőben jelentkeznek. Ez a tény megnehezíti a tanuló számára az időben egymástól elkülönített jegyek egységbe formálását. Tehát a leírást úgy kell végezni, hogy a tanulók a legjellegzetesebb jegyeket rövid idő alatt áttekinthessék és egységbe szintetizálhassák. (Belső szemléltetés leírással és elbeszéléssel.)

d) A konkrét tényanyagnyújtás igen széles területét öleli fel az a típuscsoport, amelyet az elvont fogalmak, a magasabb szintű általánosítások, szabályok, törvények értelmezésénél alkalmazunk. Az emlékezeti anyag értékelésének egyik leglényegesebb szempontja, hogy ismereteink mennyire *általános jellegűek*. A csak egyes esetben felhasználható tapasztalat értéke nagyon korlátozott. Ezért igyekszünk minden tapasztalatot az általánosítás legmagasabb szintjére emelni. Ebben az értelemben a konkrétum csupán indukciós egyedi esete valamely általánosnak. Ezeket *példáknak* tekintjük.

A melléknév tanításánál például érzékszerveink által szerzett adatokat is felhasználunk. Alak, szín, halmazállapot. Azt a körülményt, hogy a fehér szín a falnak, a papírnak, terítőnek, krétának stb.-nek tulajdonsága, ami más színnel is felcserélhető s ennek ellenére az említett tárgyak továbbra is fal, papír, stb. maradnak.

A példa kiinduló alapot képez az indukcióhoz. Minden olyan példa, amelynek segítségével az általánosítás felé haladunk, az induktív következtetés egy-egy mozzanata. A példa a maga konkrétségében a valóságból tükröz valamit. Az oktatásban betöltött szerepe mégis az, hogy az általános felé mutasson. Minél alacsonyabb fejlettségi fokon áll a gyermek, annál jobban tapad a konkrétéhoz. A 8–9 éves gyermek még hosszú ideig visszatér a konkrét példához, amikor valamely általános tételt egyes esetre kell alkalmaznia (konkretizálnia). Éppen ezért a konkrét tényanyag, a példa kiválasztásánál mindig arra is kell gondolni, hogy maga a példa a gyermek számára akkor sem veszti el szerepét, ha egyébként már eljutott az általánosítás fokára. Gyakran tapasztaljuk, hogy a gyermek a tanítás közben használt példát említi, ha a konkretizálásnál nehézsége mutatkozik. Ez a tény különös hangsúlyt ad az indukciós példa megválasztásának. Arra kell tehát törekedni, hogy a felhasznált példa valóban tipikus legyen, ne csak az általános felé vezesse a tanulót, hanem adott esetben a hasonlóság alapján a példából kiindulva is eljuthasson a minőségileg egyező eset értelmezéséhez.

III. Külön kell szólnunk az esztétikai és erkölcsi fogalmak kialakításához szükséges tényanyag biztosításáról.

A közvetlenül érzékelhető tárgyi világra vonatkozó ismeretektől lényegesen eltérőek az esztétikai és erkölcsi értékelés alapjául szolgáló tapasztalataink. Mind az esztétikai, mind az erkölcsi értékelés érzelmi alapja sokkal jelentősebb, mint azt az egyéb ismereti anyag esetében megállapíthatjuk. Olyan tényanyagot kell tehát nyújtani, amely nemcsak a fogalmi tisztázást szolgálja, hanem az érzelmi megalapozást is biztosítja.

a) Az esztétikai értékelés alanyi és tárgyi szempontjait csakis elméletileg választhatjuk el egymástól. A gyermek fejlődésének abban a szakaszában, amit az általános iskolában tölt, nagyon jelentősek az esztétikai hatások. Ezek érvényesülése főleg attól függ, hogy a gyermek milyen módon és milyen mértékben szokta meg e hatások fel fogását és ezek átélését.

A konkrét tényanyagnyújtás eszközének és módjának megválasztását megnehezíti az a körülmény, hogy a „szép” értékelésének nincsenek olyan általánosított mértékegységei (illetve a meglevők túlságosan is általánosak), amelyeknek alkalmazásával a gyermek közvetlenül és konkrétan közelíthetné meg az esztétikai vonatkozásokat. Az esztétikai megállapításokra használt kifejezéseink (szép, kellemes dallam, arányos, jó színhatású, hangulatos stb.) még a felnőtt számára is annyira általánosak, hogy ezeknek a kifejezéseknek tartalmi mondanivalóját a gyermek még fokozottabban valamely konkrét szemléleti anyaghoz igyekszik kötni, mint azt a tárgyi ismeretekkel tette. Az esztétikai értékelés az általános iskola mindkét tagozatában elsősorban az egyéni élmények tényanyagára épül.

Az esztétikai célzatú szemléltetésnek tehát el kell érnie, hogy a tanuló

aa) felismerje azokat az összetevőket, amelyek alapján a konkrétényt esztétikailag minősítjük,

ab) élje át ennek érzelmi hatását (vagyis érezze meg, hogy egy kép, virág, épület, vers, olvasmány, fogalmazás, egy kifejezés, valamely ének dallama stb. kellemes hatást vált ki bennünk, megnyeri tetszésünket, sőt

ac) értelmi fejlettségének foka szerint a tartalom és a forma egyszerű összevetését is elvégezze.



Az *esztétikai élmények* objektív alapját sajátos „kategóriákba” soroljuk. Ezért ezeket is ki kell alakítani a gyermeknél elemi pszichikus hatások segítségével. Tanítás közben gyakran kell azokra az esztétikai vonatkozásokra rámutatni, amelyek összehasonlításra, élményesítésre adnak lehetőséget. Mivel az esztétikai élmény a legtöbb észlelésünk halványabb vagy kifejezettebb kísérője, ilyen utalásokat, összehasonlításokat gyakran tehetünk. Például vizsgáljuk a fa részeit. A tárgyi feladat mellett meg kell láttatni a fatörzs, a korona jellegzetes szépségeit stb. Vagy a fogalmazás közben nemcsak arra törekszünk, hogy mondataink értelmesek legyenek, hanem igyekszünk gondolatainkat tetszetősen, szépen is kifejezni.

Az esztétikai értékelés szempontjainak megismertetésére a nevelő konkrét értékelése vezeti el a tanulót.

A látási érzetekre támaszkodó esztétikai élmény nyújtását segíti a tanulónak az az életkori sajátossága, hogy a figyelmét erősen lekötik a külső specifikus ingerek. Ezek közül szívesen fordul a kellemes hatást keltők felé. Amikor például a környezetből jól kiemelkedik valamely tárgy újszerű alakja, színe, sajátos jellegzetessége, akkor mindez olyan tájékozódási reflexet vált ki a tanulóból, amely gyakran erős gátlást fejt ki azokkal a hatásokkal szemben, amelyeket a nevelő szavai jelentenek. Ezért egyes szemléltetésnél szükséges, hogy a tanulók kellő időt kapjanak a spontán szemlélődésre.

Néha a közvetlen esztétikai hatás oly erősen érvényesül, hogy a tanuló önfeledten, spontánul nyilatkozik meg. Ez igen jól értékesíthető. A szemléltetés közben a tárgy spontán érdeklődést keltő hatása fokozatosan gyengül, majd az érdeklődés olyan irányba terelődik, ahol a nevelő már megfelelően, könnyen befolyásolhatja azt.

Fontos az esztétikai élmények közlésére szolgáló nyelvi kifejezések helyes használatának megtanítása. A szép jellemzőinek konkrét kifejtése sok esetben még a felnőtteknek is nehézségbe ütközik. A gyermekek pedig könnyen megelégszenek a szép, csúnya stb. általános megjelölésekkel vagy a szubjektív tetszés nyilvánításával. Ezért törekedni kell arra, hogy az esztétikai értékelés „tárgyi” alapjára is rámutassunk. Mondjon a tanuló is véleményt. Ez természetesen szintén több legyen az egyszerű tetszésnyilvánításnál. Esztétikai értékelését a gyermek is indokolja meg.

A zenei szép szemléltetése széles területen lehetséges. Miután a zene folyamatosan haladó figyelmet követel, és az egymásután fokozottabban jut szerephez, mint az egyidejűség, ezért a konkrét szemléltető anyagot többször is be kell mutatni, hogy az átélés, a hatás fokozódjék, a dallamszerkezet felfogása is tökéletesebb legyen.

b) Az erkölcsi értékelés normáinak megismertetéséhez szükséges konkrét tényanyag nyújtása közvetlen, életes formában még fokozottabb nehézséget jelent, mint az esztétika területe. A magatartás általános szabályainak megfogalmazása könnyebbnek látszik ugyan, mint azt az esztétikai értékelés előkészítésével kapcsolatban láttuk, mégsem tárhatjuk a tanulók elé érzékletes formában a különböző magatartásokat, viselkedési formákat tetszés szerint.

Ezért az erkölcsi értékeléshez szükséges tapasztalat tényanyagát nagyon sokszor a véletlen szolgáltatja. Ezekre nem készíthetjük minden esetben elő a tanulót. Ez nem is baj. Az esetlegesen adódó és az erkölcsi megítélés szempontjából értékesíthető életmozzanatokot minden alkalommal meg kell ragadni, fel kell hívni azokra a tanulók figyelmét. Az élet spontán megnyilvánulásai szolgáltatják a legtermészetesebb tényanyagot, amely jól rögződő tapasztalattá formálható a gyermekben.

Az erkölcsi értékelés objektív mértékét az általánosan elfogadott magatartási szabályok, erkölcsi elvek adják. Ezeknek konkrét szemléltetése különösen az alsó

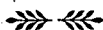
tagozatban fontos. Miután a legszükségesebb elveket feltétlenül a gyakorlattal kell összekötni, ezért ezeket a tanuló életének egyes mozzanataival kapcsoljuk. Például az olvasmányok erkölcsi vonatkozásait legtöbb gyermek megérzi, a saját életére történő alkalmazás azonban már sokszor nem sikerül. Pedig az olvasmányokban rejlő „példák” jól szemléltetnek egy-egy erkölcsi követelményt, azonban a gyermek életében teljesen azonos, vagy ahhoz könnyen hasonlítható eset talán sohasem fordul elő. Így a konkrét tény szemléltetése nem elég hatásos. Nyugodtan elmondhatjuk, hogy csupán elméleti esetről van szó, amiből előbb a konkrétabb életre, majd innen kiindulva lehet és kell az általános erkölcsi követelményhez eljutni.

*Összegezve:* A konkrét tények nyújtását típusesetek alapján tárgyaltuk. A csoportosítás szempontja az volt, hogy az elsődleges pszichikus felfogás és a gondolkodás további mozzanatai tekintetében egyező eseteket vonjunk egybe. Mindezzel hangsúlyozni kívántuk, mennyire más a konkrét anyag szerepe, amikor a „mi” iskolánk udvaráról, amikor a gyümölcsfáról, a mocsárról, a mondat részeiről, a becsületes emberről, a szocialista munkásról, a megbízhatóságról stb. beszélünk.

Az alsó tagozatban folyó oktatás indukciós jellegű. A felső tagozatban is ez a jellemzőbb. Ez felel meg a gyermek gondolkodásának.

A tényanyagnyújtás az órának valamennyi részében előfordulhat és szükség-szerűen elő is kell fordulnia, valahányszor egyes eset, vagy valamilyen *általános* megértéséhez akarunk eljutni.

(Folytatás következik)



DR. ZSÁMBÉKI LÁSZLÓ

intézeti tanár, Szeged

## A sematizmus veszélye az általános iskolai tanulók társadalmi fogalmainak kialakulásánál

Az 1962-ben közzétett NEVELÉSI TERV 1/b. fejezete foglalkozik az általános iskola I–IV. osztályában kialakítandó legfontosabb személyiségjegyekkel. Ennek keretében, a szocialista hazafiság és proletár internacionalizmus nevelése folyamán, többek között a következő feladatot tűzi ki.

„... Ismerje a múltban kizsákmányolt népnek, a munkásoknak és a parasztoknak a helyzetét, életük egyes epizódjai (munkájuk, mostoha lakás- és életviszonyaik) alapján. Legyen tudomása az elnyomott népnek a jobb sorsért folytatott küzdelmeiről, a földesurak, a gyárosok ellen vívott harcáról. Ismerjen népi hősokeket. Ismerkedjék a munkásság és parasztság önfeláldozó harcosainak, az úttörők példaképeinek életével. Ébredjen benne együttérzés a múltban kizsákmányolt munkásokkal és parasztokkal, valamint gyermekekkel szemben. Gyűlölje a kizsákmányolást, amely lehetővé teszi, hogy egyik ember dolgoztassa a másikat, és gazdagodjék annak munkájából.” (1:37)

A fentieket konkrét feladatként a IV. osztály tanulója számára az alábbi módon fogalmazza meg:

„c/b A dolgozó nép megismerését és a nép iránti pozitív érzelmek felébresztését szolgáló tevékenységi formák:

#### IV. osztály

13. Hasonlítsa össze az olvasmányok, a megismert történetek, elbeszélések tartalma alapján a munkások és a gyárosok, a parasztok és a földesurak életét, s alkosson ítéletet mind ezek alapján a kizsákmányolásról.” (1;63)

Annak felfedése érdekében, hogy milyen feladatot ró ez a terv-pont az általános iskola IV. osztályának tanítóira, illetve annak megállapítására, hogy milyen nehézségekkel kell itt megküzdeniük, vizsgálatot folytattunk az itt szereplő társadalmi fogalmakra vonatkozóan. Azt igyekeztünk megállapítani, hogy fenti feladatban szereplő öt jelentős társadalmi fogalom: *munkás*, *gyáros*, *paraszt*, *földesúr*, *kizsákmányoló*, milyen tartalommal, milyen fogalmi jegyekkel szerepel az általános iskola IV. osztályában a tanulók tudatában.

Ennek a kutatómunkának folyamán többek közt feltárult, hogy a tanulók társadalmi fogalmai többször felszínesek, bizonytalanok és sematikusak.

A vizsgált fogalmak közül még legisztább a *munkás* és a *paraszt* fogalmi tüközdése, de itt is jelentkezik a sematizmus.

A *munkás* fogalmának kialakításában leegyszerűsítés, hogy a megkérdezett tanulók többsége a *m u n k á s* és a *d o l g o z ó* fogalmakat azonosítja. — „A munkások azok, akik dolgoznak.” — „A dolgozó népet munkásoknak nevezzük”. Jó részük viszont helyesen „leszűkíti” a munkás fogalmát a „gyári dolgozó” fogalomra. — Munkások azok, „akik a gyárban dolgoznak”. — „Az iparban, gyárakban és más munkahelyeken dolgozó emberek.”

Más vonatkozásban (ami lényegében ugyancsak a munkás és a dolgozó fogalmak azonosítása) kiszélesítik a munkás fogalmát azokra is, akik „gyárakban vagy irodában dolgoznak”, „gyárban, üzembn, tsz-ben dolgoznak.”

Néhány tanuló a munkás meghatározásánál felosztást is végez, s megkülönbözteti a *szellemi és fizikai munkást*. Ilyen megnyilatkozások a következők: „Van szellemi és fizikai munkás. A szellemi munkások irodában készítik el a tervet. A fizikai munkások teljesítik a tervet.” — „A fizikai munkás erejével dolgozik. A szellemi dolgozók eszük segítségével segítik a többi.” Ez a felosztás ismét a munkás „kiszélesített” fogalmával dolgozik, vagyis a „dolgozó” fogalmát osztályozza. Jellegzetes, hogy a második változat már „*fizikai munkás*”-ról és „*szellemi dolgozó*”-ról beszél, tehát — ha nem is tudatosan — a „munkás” fogalmát a leszűkített értelemben veszi.

A *paraszt* fogalma általában tiszta, ha a fogalom jegyei szűkek és szegényesek is. A legtöbb tanuló megemlíti, hogy a parasztkok azok, „akik a földet művelik”. Néhányan termékeket is felsorolnak vagy a tanyai életmód egy-két jellegzetességét fűzik hozzá a meghatározáshoz. Többen megkülönböztetik a régi nüstelen vagy szegényparasztot a mai termelőszövetkezeti paraszttól. Igen sokan kifejezik a parasztk földesúr általi kizsákmányoltságát (jóval többen, mint a munkás kizsákmányoltságát), meghatározatlan idejű, nehéz munkáját.

De itt már több a sematikus válasz, amelyek közül a legjellegzetesebbek a következők: „Parasztkoknak nevezzük azokat, akik szegények és az uraknak szolgálnak.” — „Akik nyomorúságban élnek.” — „Szegény emberek. Pénznélküliek.”

Van azután helyes, sőt logikailag is szabatosnak tekinthető meghatározás. Pl. az egyik IV. osztályos leánytanuló az alábbi meghatározást adta: „Parasztknak

nevezzük azokat az embereket, akik régen az urak földjén dolgoztak látástól vakulásig, de mégis csak annyi bért kaptak, hogy a betevő falat meglegyen. Ezek ma már termelőszövetkezetbe tömörültek, mert a nagyobb földön jobban ki lehet használni a gépeket.” — Ez a felelet azt mutatja, hogy az általános iskola IV. osztályos tanulói közül néhánynál igen magas szintre emelkedhet egy-egy társadalmi fogalom.

Már zavarosabbak, sematikusabbak a tanulók ismeretei a *földesúr*, *gyáros*, *kizsákmányoló* fogalmakkal kapcsolatban.

A *földesúr* fogalmának meghatározásánál még a többség helyesen állapítja meg, hogy a földesúr: „akié a föld”, — „nem ő dolgozik a földjén, hanem a szegényeket dolgoztatja”, — „a nyomorgó parasztok urai, akiknek nagy darab földjén parasztok dolgoznak”, „akiknek földbirtokuk van, de a földön nem ők dolgoznak” stb. — de jelentős számúak a sematikus válaszok is.

Ilyen sematizmus található az alábbi feleletekben: a földesurak azok „akik régen uralkodtak”, — „aki gazdag és irigy és a parasztoktól elvesz minden vagyont”, — „akik csak a pénzüket számolgatják”, — „aki gazdag, a másikkal nem törődik és kevélykedik”, — „akik nem dolgoznak, csak esznek-isznak, kapzsik és fősvények”, — „aki elnyomja és kizsákmányolja a népet” — „akik a szegény népet nyomorgatták és nem törődtek a nincstelenekkel”, — „akik nagyon kegyetlenek, sokszor elverik a szolgálikat”, — „mérgesek és dolgoztató emberek” stb.

Ezek a válaszok azt mutatják, hogy a tanulók jórésze még elemi szinten sincs tisztában a földesúr fogalmának lényegével. Konkrét, szemléleti és másodlagos jegyeket említ. Olyan jegyeket, amelyek más kizsákmányolónál is megtalálhatók, tehát nem faji megkülönböztető jegyei a földesúrnak. Mindez abból adódik, hogy ezek a tanulók az olvasmányokból, a tanító elbeszéléseiből nem a lényeges ismertető jegyeket ragadták meg, hanem a szemléletesebb ismertető jegyeket.

A *gyáros* fogalmával kapcsolatban igen nagy azoknak a tanulóknak a száma, akik azonosítják a gyáros és a munkás fogalmát. Ezek arra a kérdésre, hogy kit nevezünk gyárosnak és mit tudsz róla? — azt a választ adták: „akik a gyárban dolgoznak.”

A helyes válaszok („Akié a gyár, ahol az emberek dolgoznak”) mellett olyanok is akadnak, akiknek a válasza kettős értelmű: „Akié a gyár és ott dolgoznak”. Ezekből a válaszokból, amelyek a gyárost, mint gyártulajdonost is feltüntetik, az is érthető, hogy ezek „ott dolgoznak”.

Sematikus válaszok a következők: „Gyárosoknak nevezzük az urakat, akik dolgoztatják az embereket és kevés pénzt adnak” — „Gyárosoknak a régi nagyurakat nevezzük, akik nagyon sokat sanyargatták az akkor élő népet.” — „A gyárosok azok, akik ingyen dolgoztatták a szegény embereket”. — „A gyárosok szinte urak, akik nagyon gazdagok” stb. —

A legnehezebben felfogható fogalomnak — a felmérés tanulsága szerint — a *kizsákmányoló* fogalma bizonyult az általános iskola IV. osztályában. A megkérdezettek igen kis része adott szabatosan helyes választ, természetesen az életkornak megfelelő szinten. Ezek egyike a következő feleletet adta arra a kérdésre, hogy kik a kizsákmányolók és miért nevezzük őket kizsákmányolóknak? — „A kizsákmányolók lehetnek grófok, hercegek, bárók, földesurak, gyárosok, császárok. Ezek a nép munkájából élnek. Nem szabatos, de helyes irányú feleletet már többen adtak. Ezeknek a feleleteknek válaszerince, hogy kevesebb bért kaptak a dolgozók, mint munkájuk értéke. Tipikus megfogalmazásuk: „Dolgoztatják a népet, viszont nem fizetik meg” (ti. a kizsákmányolókat). „Kevés pénzt adnak.”

A sematikus megoldások igen különfélék. A legnagyobb részük a kizsákmányolás „rablás” jellegét ragadta meg, s ezt vagy leegyszerűsíti, vagy túlzottan általánosítva a kizsákmányolást azonosítja mindenféle rablással.

A leegyszerűsítés tipikus formája, hogy a kizsákmányoló a kizsákmányolt vagyont elrabolja. Pl. „A kizsákmányoló saját tulajdonná akarja a másik megkezesített pénzét és vagyont, át akarja venni, hogy ő legyen a gazdagabb.” — „A kizsákmányoló az urak. Azért nevezzük őket kizsákmányolóknak, mert elveszik a szegény embertől azt a kis földet is.” — „A kizsákmányoló az urak és szolgálai. A szegény ember kicsinyke vagyont is elveszik. Búzáját, gabonáját.”

A rablással való azonosítás több fajtája található a tanulók feleleteiben. Egyik változatban a tolvajlással és a rablással közvetlenül azonosítják a kizsákmányolást. Pl. „A gyengébbet kirabolja, vagy a gazdagabb elveszi a szegénytől azt a kis vagyont is, ami van. A mai nyelven tolvajok, rablók, betörőknek nevezzük.” — „Aki a szegény népet kirabolták. Legtöbbször csapatostól jártak.” — „Aki lopnak, hazudnak és betörök, azok a kizsákmányolók.”

Másik változat már történelmi elemeket tartalmaz: „Aki az országokat kizsákmányolja, a néptől elveszik az életet.” — „A kizsákmányoló közé tartoznak pl. a törökök, tatárok, a besenyők, akik nem a saját kenyereken élnek, hanem a dolgos nép kenyerén.”

Az a tény, hogy ezek a változatok mind messze eltérnek a kizsákmányolás fogalmának lényegétől, mely szerint az az ember a kizsákmányoló, aki más többletmunkájának jelentős részét magának tartja meg, arra mutat, hogy a IV. osztályban feldolgozott olvasmányok, illetve ezzel kapcsolatos megbeszélések eddig alkalmazott módszereit tökéletesítenünk kell. Ennek szükségességére a neveléstudomány eddig is felhívta a figyelmet: „Az általános iskola alsóbb osztályaiban tanult epizódokkal készítjük elő a történelem rendszeres oktatását... Bármennyire is egyszerűek ebben az életszakaszban a tanulók történelmi képzei és fogalmai, harcolnunk kell ezek sematikus volta ellen. Sok tanuló, ha jellemeztetjük velük a királyokat, földesurakat, egyszerűen azonosítják őket a rablók, zsiványokkal. A történelmi alakkokról konkrét, színes sokoldalú képet kell a gyermekek elé tárunk, hogy az ilyen durva általánosításokat elkerüljék.” (2;168)

Rövid beszámolóink célja most csak a figyelemfelhívás volt. A Nevelési Terv a következőkben valóság lesz, s a benne körvonalazott feladatokkal minden nevelőnek számolnia kell. Felhívjuk kártársaink figyelmét a tanulmányban vizsgált nevelési feladatnál azokra az elferdülési és eltorzulási lehetőségekre, amelyek általános iskolai alsó tagozatos tanulók társadalmi fogalmainak kialakítása közben előfordulhatnak. Ha a nevelési feladatok megvalósítója egy-két jobb tanuló válaszaiból talán eredményesnek látja majd tanítását, vizsgálja meg, hogyan tükröződnek a fogalmak a közepes vagy ennél gyengébb tanulóinak tudatában. Beszámolóink most a sematizmus veszélyére kívánta a tanító kártársak figyelmét felhívni, de vizsgálatainknak további eredményeiről adott későbbi tudósításainkkal segítséget kívánunk nyújtani a későbbiekben is arra, hogy nevelési tervfeladataikat minél sikeresebben teljesíthessék.

#### *Felhasznált művek:*

1. *Nevelési Terv*. OPI. Budapest, 1962.
2. *Agoston György*: *Pedagógia. A nevelés elmélete I. rész*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1959.

## A táblai rajzok szerepe a földrajzi fogalom- és ítéletalkotásban

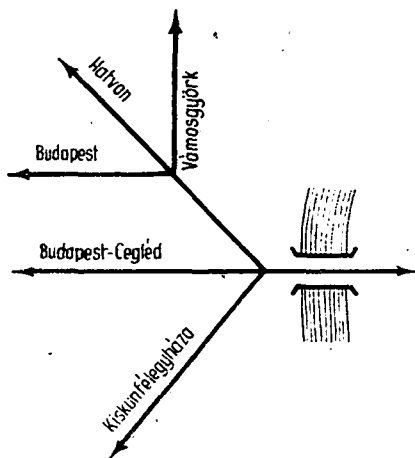
A tanárnak elsőrendű feladata az anyagban levő ismeretlen fogalmak megmagyarázása, az ítéletekben kifejezett összefüggések feltárása, megláttatása. Mindezt a földrajz órákon a táblai rajzok is elősegíthetik. Több esetben a térkép gazdag tartalmából emel ki a rajz valamilyen vonatkozásban egy-egy részletet. A leegyszerűsített, felnagyított, részleteket ábrázoló sematikus rajzok szolgálhatják a fogalmak, az ítéletek kialakítását. Ilyen esetekben a térkép anyagát meghatározott szempont alapján analizáljuk, majd a kiemelt elemeket szintézisbe hozzuk. A kiemelt elemek szintézise a táblai rajz.

### 1. A VIII. osztályos földrajz könyvben olvashatjuk:

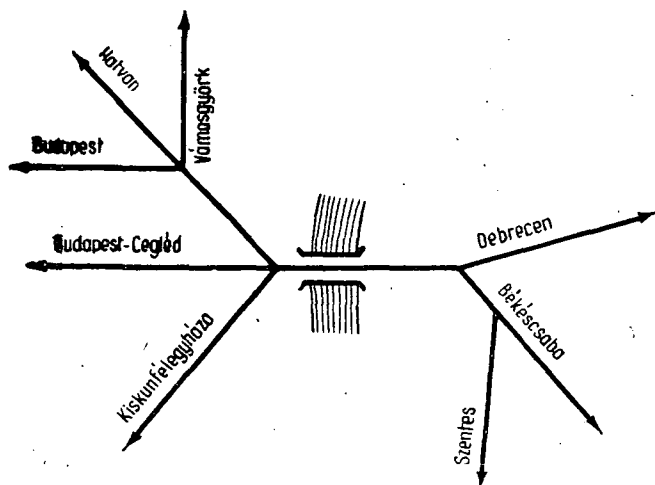
*„A szolnoki, a szegedi, a budapesti vagy a győri hidakhoz az utak sugarasan futnak össze. Az ilyen települést hídvárosnak nevezzük.”*

Meg kell értetni a tanulókkal, hogy Szolnok hídváros. Meg kell ismerniök az ítéletben levő fogalmak legfontosabb jegyeit (az elemi fogalmat), majd az ítéletet. Ehhez nyújthat segítséget a következő táblai rajz.

A tanár egyszerű vonalakkal felrajzolja a táblára a szolnoki vasúti hidat és a Tiszának egy rövid szakaszát. Rajzolás közben megkérdezheti a tanulóktól, hogy a város a Tisza melyik partján fekszik. Ezután közli, hogy a szolnoki pályaudvarra több irányból futnak össze a vasútvonalak. Ezután kérdéseivel irányítja a tanulók elemző munkáját. Ennek során a kérdések alapján a kézi térképükön megkeresik a tanulók a délkeleti irányból befutó vasútvonalat. — Feleletet nem vár a tanár, hanem újabb kérdést tesz fel, amely alapján megnézik a tanulók, hogy nyugati irányból honnan érkezik a vonat. Honnan jön az északnyugatról érkező vasútvonal? Ezen utolsó kérdés elhangzása után felelnek a tanulók, összefoglalva felsorolják a szolnoki állomásra befutó vasútvonalakat, illetve ezek kiinduló állomását. Amikor a fali-térképnél egy tanuló megismétli a feleletet, készíti el a tanár a rajzát.



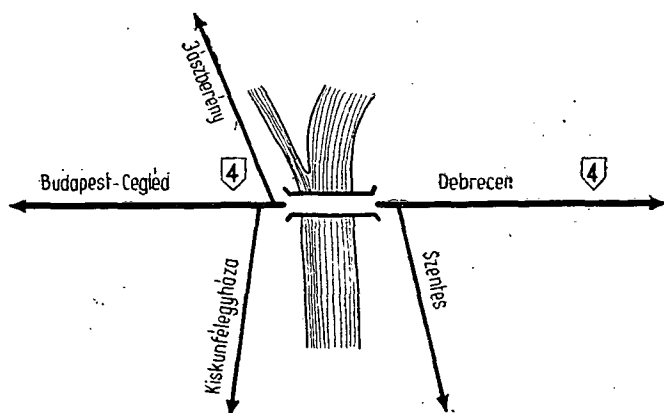
A hídon áthaladó vasútvonal többfelé ágazik el. Most ezeket kell felsorolniuk a tanulóknak, de már irányító, segítő kérdések nélkül. Többször is elmondhatják, miközben a tanár befejezi rajzát.



A táblai rajz a térkép tényanyagának kiemelésével világosan mutatja, hogy a szolnoki vasúti hídnál több fontos vasútvonal fut össze. Az észlelt; a gondolkodás útján feldolgozott anyagot foglalták össze a tanulók az ítéletben.

*Szolnok közúti hídjához útvonalak futnak össze.* Ezen ítélet tényanyagául is készíthet táblai rajzot a tanár, szintén a tanulók aktív közreműködésével.

Az egyesből, — (az alábbi egyedi ítéletekből: Délkeleti irányból érkezik a kiskunfélegyházi vonat. Nyugati irányból érkezik a budapesti vonat. Északnyugati



irányból is jön vonat Budapestről. Északnyugat felől érkezik a hatvani és vámosgyörki utas is. Túl a Tiszán északkelet felé halad a vasútvonal Debrecen felé. Délkelet felé a békéscsabai, míg délkeleti irányba a szentesi vasútvonal vezet.) — jutottunk el az általánoshoz, a *hídváros* fogalmához. Az olyan várost — mondhatja végül

a tanár —, amelynek hídjainál vasútvonalak, utak futnak össze, híd városnak nevezzük.

A rajz magában foglalja a megfigyelés eredményeit, hogy ti. a szolnoki hídhoz vasútvonalak és utak futnak össze. Az előbbieknél záró ítéletben való kifejezése, hogy Szolnok hídváros. Ez az ítélet megmutatja, feltárja a valóságban meglevő kapcsolatokat, összefüggéseket.

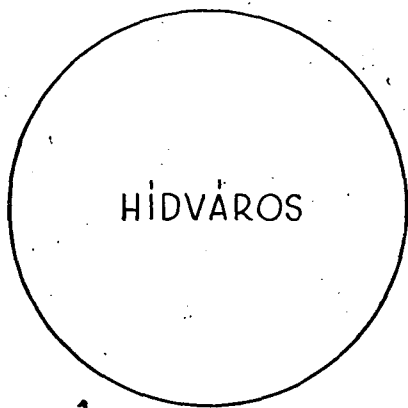
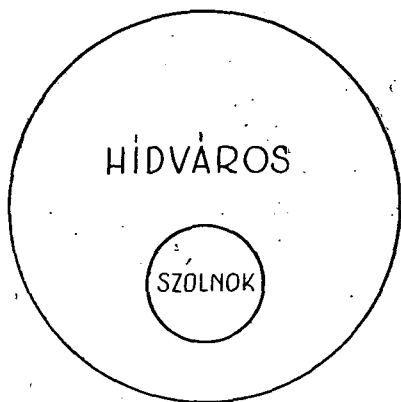
Ellenőrizni is kell, hogy a tanulók elsajátították-e a fogalmat. Ennek egyik, leggyakrabban alkalmazott módja, ha a tanár felismerteti a tanulókkal a fogalom ismertetőjegyeit. Ez helyes és szükséges eljárás, azonban önmagában nem elegendő. A megértés ellenőrzésének más módjait is kell alkalmazni. A tanultak felhasználása, alkalmazása is ilyen eljárás. Ebben az esetben kettős feladatot oldhatunk meg. Egyrészt ellenőrizzük a fogalom elsajátítását, másrészt alkalmat nyújtunk arra, hogy a tanulók a megszerzett ismereteket alkalmazzák. Ilyenkor, nem egy esetben újabb összefüggések tárulhatnak a tanulók elé, tehát újabb ismereteket is szerezhhetnek.

Az általánoshoz az egyes tanulmányozása során jutottak el. A térkép, majd a táblai rajz segítségével megfigyelték Szolnok közlekedésföldrajzi helyzetét, meglátták a szolnoki híd közlekedésföldrajzi jelentőségét. A térkép, illetve a táblai rajz igazolja a szemléltetés jelentőségét. Ugyanakkor jól mutatja azt is, hogy a rajzolás, a táblai rajz nem öncélú munka, hanem a tanításnak, — a fogalom- és ítéletalkotásnak igen jelentős eszköze. Példánkkal is ezt bizonyítottuk, igazoltuk. A táblai rajz biztosította a tényanyag kiemelését az ítéletalkotáshoz.

*Szolnok hídváros* — ebben az ítéletben két fogalom szerepel. Az egyik *Szolnok*, míg a másik *hídváros*. Az ítéleteket mondatokban fejezzük ki. A nyelvtanilag helyes ítélet lehet hamis, ha nem a valóság összefüggéseit fejezi ki. *Kecskemét hídváros*. Ez az ítélet nyelvtanilag helyes, tartalmilag azonban hibás, hamis. Ezek alapján beszélhetünk *igaz* (Szolnok hídváros) és *hamis ítéletekről* (Kecskemét hídváros).

Az ítélet lehet *állító* (ekkor két fogalom közötti összefüggést állapít meg) és lehet *tagadó* (amikor két fogalom közötti összefüggést tagadja).

A hídváros fogalmának a terjedelmébe beletartozik Szolnok.





Előfordul ezzel szemben, hogy az ítéletben az alanyra vonatkozólag valamit tagadunk. Kecskemét fogalma nem tartozik bele a hídváros fogalmának a terjedelmébe. Kecskemét nem hídváros.

A helyes ítélet a valóságban meglevő összefüggéseket tükrözi. A térkép megfigyelése alapján készített táblai rajz a valóságban meglevő összefüggéseket tárta fel, ezért helyes, ezért igaz az így kialakított ítélet.

Az ítéletalkotás során a tanulók a valóságos összefüggéseket analizálták. Elemeztek bizonyos tényeket, majd ezek között összefüggéseket állapítottak meg, tehát gondolkodtak. Ezeknek a feltárt összefüggéseknek gondolati formája az ítélet: Szolnok hídváros.

Az általános ismerete az egyesnek (egyedinek) az ismeretére támaszkodik. Az általánosból deduktív úton, visszatérhetünk az egyedihez. A tanult fogalmat úgy alkalmazzák a tanulók, hogy felismerik a hídvárosokat. Más városok közlekedés-földrajzi helyzetének a vizsgálatánál az általános (a hídváros fogalmának) ismeretében megállapíthatjuk, hogy azok hídvárosok-e vagy sem. A tankönyv által felsorolt esetekben (Szeged, Csongrád, Győr, Budapest stb.) indokolják, hogy azok miért hídvárosok. A hídváros megismert fogalma, fogalomjegyei segítenek újabb összefüggések elemzésénél, vizsgálatánál.

2. A VIII. osztályos földrajz könyvben a *Közlekedés és kereskedelem* című fejezetben többek között a következőket olvashatjuk:

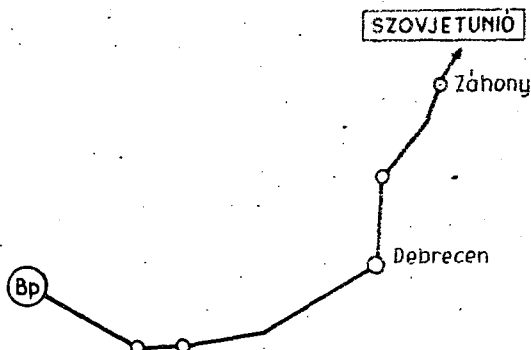
„*Vasúti hálózatunk sugaras szerkezetű, központja Budapest*”.

A tanítás során ezen ítéletet, az ítéletben levő fogalmakat és a közöttük levő összefüggést kell a tanárnak megmagyaráznia. Ebben az esetben is csak megfelelő tényanyag elemzése során juthatnak el a tanulók a fogalmak, az ítéletek megértéséhez.

A tanuló legteljesebb aktivizálásával, gondolkodtatásával, a térképen végzett munka alapján emeli ki a tanár táblai rajzában a szükséges tényanyagot. Ennek alapján viszont a tanulók szinte maguk fogalmazhatják meg a törvényszerűséget.

Az anyag feldolgozásának menete a következő lehet:

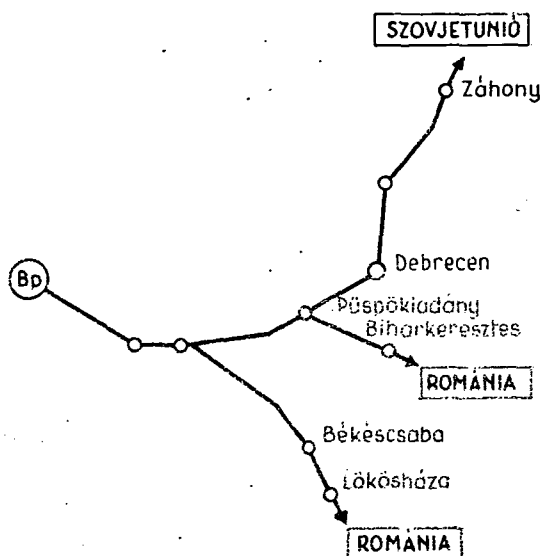
a) Egyik legfontosabb vasútvonalunk Budapestről a *Szovjetunió* felé vezet — mondja a tanár a falitérképnél, és közben mutatja hazánk leghosszabb vasútvonalát.



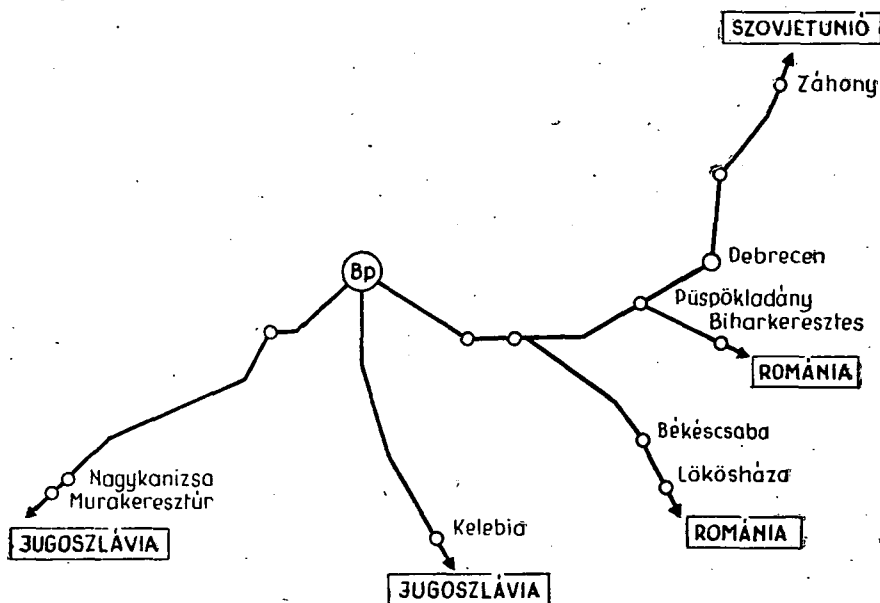
Kérdései alapján a tanulók kézitérképükről leolvassák a vasútvonal mellett fekvő jelentősebb városokat (Cegléd, Szolnok, Debrecen, Nyíregyháza), illetve a határállomás (Záhony) nevét. A tanár a táblára rajzolja a vasútvonal leegyszerűsített rajzát. Budapest helyét piros karikával jelöli. Rajzolás közben a tanulókkal mondatgatja, hogy a vasútvonal milyen irányban halad és közben mely városokat érinti. (Ceglédig a vasútvonal DK-i irányban halad, majd innen Szolnokig K-i irányban.) Budapesttel kb. egy magasságban jelölje Debrecen helyét. Rajzát folytatva a határ-

állomáson túl egy nyíllal jelezze, hogy a vasútvonal továbbhalad a Szovjetunió területén. A vasútvonal mentén fekvő városok helyét jelölheti karikával, nevüket kiírhatja, vagy csak a karika mellé írt kezdőbetűkkel jelezheti.

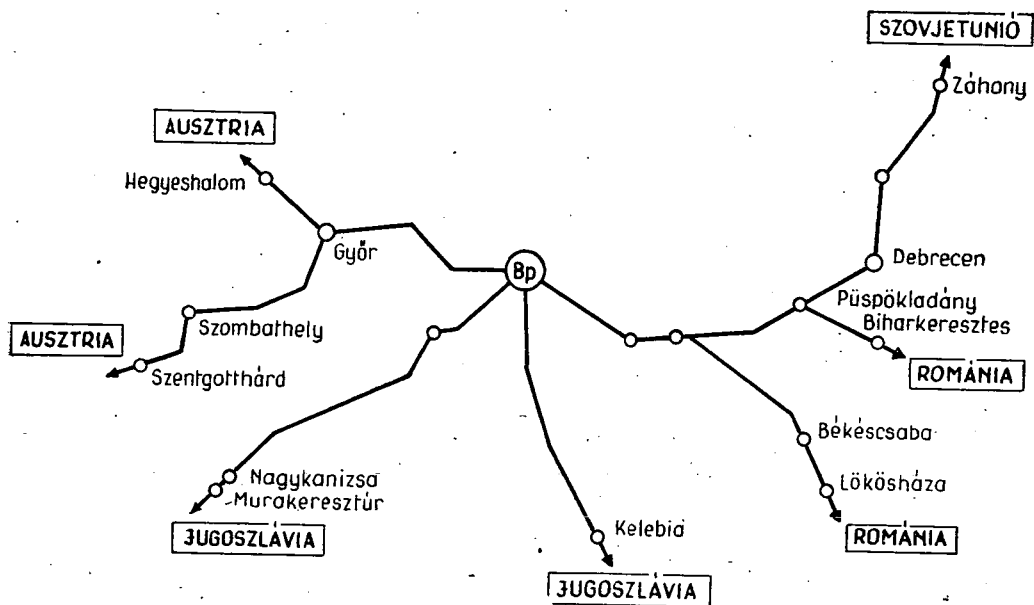
b) Két fő vasútvonal vezet a szomszédos *Romániába* — mondja a tanár. Kérésére a tanulók kézitérképük alapján megmutatják a vasútvonalakat, és a jelentősebb településeket. Közben a tanár folytatja táblai rajzának készítését.



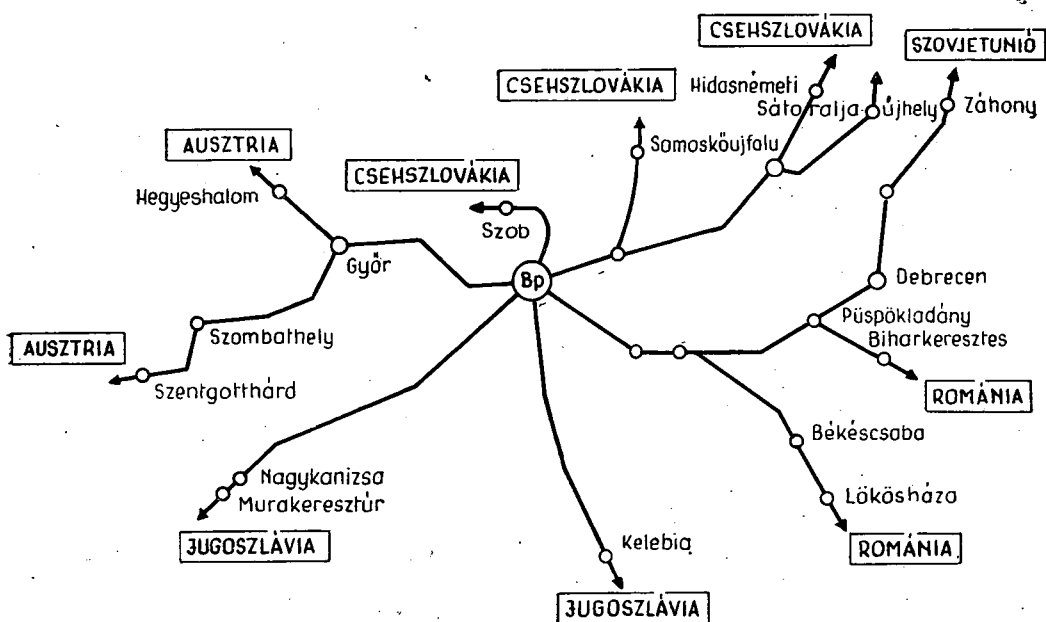
c) Induljunk el Budapestről *Jugoszlávia* felé! — mondja a tanár. Közölheti azt is, hogy az egyik vasútvonal a Duna—Tisza közén, míg a másik a Dunántúlon halad. Az anyag feldolgozásának a menete az előbbiekhöz hasonló.



d) Két fő vasútvonal vezet a szomszédos *Ausztria* felé is. Az anyagot az előbbiekhez hasonlóan lehet feldolgozni. A tábla képe ekkor a következő:



e) Több vasútvonal vezet északi szomszédunk, *Csehszlovákia* felé is. A feldolgozás módja az előzőkhöz hasonló.



„vasúthálózatunk sugaras szerkezetű, központja Budapest.”

[illegible]

Az ítéletalkotás talán megőrlőtenhete csupán a térkép segítségével is. Véleményünk azonban az, hogy a táblai rajz alkalmazásával eredményesebb.

Az anyag feldolgozásánál alkalmazott eljárások felhasználják a tanulók eddigi ismereteit, erőteljesen aktivizálják a tanulókat, egyrészt a szükséges tényanyag összegyűjtésében, másrészt ezek elemzésénél, illetve az általánosításnál. Az alkalmazott eljárásban érvényesül az oktatás dialektikus volta, a tanár és tanulók együttes munkája, amelynek során hol az egyik, hol a másik lép előtérbe anélkül, hogy a tanár kezéből kisiklana az irányítás.

„... úthálózatunk is sugaras szerkezetű”

A vasúthálózat sugaras szerkezetének bemutatása után ezt már könnyen megértik a tanulók. Erről rajzot nem is kell készíteni. Az összehasonlítás útján eljutnak a szükséges általánosításig.

Az előbbiek alátámasztását szolgálhatja a tanár még azzal is, ha közli, hogy a Lánchíd budai hídfőjénél, közvetlenül az alagút bejáratánál van a 0-ás kilométerkő.



A kilométerkő tetejére egy overálos fiút mintáztak meg, aki a kezét szeme elé tartva tekint a messzeségbe. Innen mérik hazánk minden főútvonalának a hosszát.

Az előbbiek alapján látható, hogy a táblai rajzok segítik a fogalmak és ítéletek kialakítását. Kiemelik azokat a legfontosabb fogalomjegyeket, amelyek az ítélet megalkotásához szükségesek. A táblai rajz segíti a tanulókat további földrajzi összefüggések meglátásában is. Ugyanakkor világosan kitűnt az is, hogy a táblai rajz csupán eszköz a földrajz tanítása során, s mivel csak eszköz, arra nincs is szükség, hogy sok időt eltöltve a tanulókkal is lerajzoltassuk. A tanulók ilyen esetekben az általánosításokat, az összefüggéseket, a fogalmat, illetve a fogalomrendszer idevonatkozó fogalmait rögzítsék.



DOBCSÁNYI FERENC

szakvezető tanár, Szeged

### Az olvasási készség továbbfejlesztésének lehetőségei az általános iskola felső tagozatában

Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének egyik legfontosabb feladata, hogy alapvető ismereteket és készségeket biztosítson. Ennek az alapozó, készségfejlesztő munkának maradéktalanul érvényesülnie kell mind a nyolc osztályban, oktató-nevelő tevékenységünk egészében, mert csak így válhat valóra, hogy „ténylegesen kevesebb ismeret alapján jobb minőségű jártasságokkal, készségekkel és képességekkel bocsássuk ki tanulóinkat az általános iskolából”.

A mostani tantervmódosítás, de még az új tanterv gazdagabb lehetőségei sem oldhatják meg önmagukban ezt a problémát. Ahhoz, hogy készségfejlesztő munkánk megbízható és szilárd készségek kialakításával záruljon, feltétlenül meg kell keresnünk a legeredményesebb, a legcélravezetőbb eljárásokat és módszereket.

Ez különösképpen vonatkozik a mostoha gyermekként kezelt *olvasási készségre*. Már csak azért is meg kell tennünk — tőlünk telhetően mindent —, a tantervben előírt olvasási követelményszínt eléréseért, mert az alapkészségek közül talán ez az egyetlen, amely leginkább befolyásolhatja a tanulók előrehaladását a többi tantárgyban is.

Az természetes, hogy az olvasási készség kialakítása, illetve továbbfejlesztése elsősorban a magyar nyelv és irodalom tanítás feladata. Még hozzá elsőrendű feladata. Annál is inkább, mert nélküle el sem képzelhetjük az olvasás megszerettetésének, az olvasóvá nevelés, az irodalmi alkotásokban gyönyörködni tudás gondolatának megvalósítását. Az sem szorul különösebb bizonyításra, hogy azok a tanulók, akik a tanterv által megkívánt olvasási készséggel rendelkeznek, mennyivel könnyebben tudnak megbirkózni a helyesírási készség elsajátításával is, mint azok, akik ennek hiányával küszködnek.

Most már csak az a kérdés, hogy megvannak-e azok a tantervi feltételek, amelyek lehetővé teszik ennek a rendkívül fontos alapkészségnek a kiművelését? Erre határozott igennel válaszolhatunk. Elég, ha csak a tananyag módosítására, illetve csökkentésére, didaktikai szempontú átcsoportosítására, az életkori sajátságokat meg a fokozatosság elvét messzemenően szem előtt tartó új követelményrendszerre gondolunk. Ezek a változások órákat szabadítanak fel éppen a készségfejlesztés, a gyakorlás számára, és ezáltal reális és elérhető alapokra helyezik a kialakítandó készségek szintjét is.

Az új tanterv nyújtotta lehetőségekkel azonban nagyon is tervszerűen kell gazdálkodnunk. A tervszerűség eleve feltételezi, hogy világosan lássuk, egyrészt *mit* kell elérnünk az egyes osztályokban az olvasási készség tekintetében, másrészt ennek megvalósítására *hol* nyílik alkalom és lehetőség, végezetül pedig *hogyan* is történjék ennek a feladatnak maradéktalan végrehajtása.

Az új tanterv – V–VIII. osztályig – gondos és körültekintő módon határozza meg a „mit kell elérnünk” kérdésre adandó választ. Íme:

- V. osztály: A tanuló folyamatosan és értelmesen tudjon olvasni egyszerű stílusú, először látott prózai szövegeket is.
- VI. osztály: A tanuló olvasása a szavak, szókapcsolatok, mondatfűzések értelmes tagolásán túlmenően az egyszerűbb megfogalmazású prózai szövegeknél feleljen meg a szöveg érzelmi hangulatának is.
- VII. osztály: A tanuló folyamatosan, értelmesen tudjon felolvasni először látott egyszerűbb prózai szövegeket; a közösen megbeszélte prózai és verses irodalmi alkotásokat kifejezően tudja felolvasni (érzelmi, hangulati elemek érzékeltetésével olvasson).
- VIII. osztály: A tanuló folyamatosan, értelmesen tudjon olvasni először látott egyszerűbb prózai szövegeket, előzetes önálló tanulmányozás után prózai és verses alkotásokat kifejezően, az érzelmi, hangulati elemek érzékeltetésével tudjon olvasni.

Ezek a követelmények – a régivel szemben – didaktikai szempontokat is érvényesítő módon jelölik meg osztályról osztályra (még a VIII.-ban is!) az elérendő szintet. Fokozatos megvalósításukra több alkalom és lehetőség is kínálkozik. Ezeket a következőkben jelölhetnénk meg:

1. Az irodalom és nyelvtanórákon adódó és azok szerves részeként jelentkező alkalmak és lehetőségek.
2. A kimondottan erre a célra fordítandó olvasási gyakorló órák.
3. A tanórán és iskolán kívüli gyakorlás lehetőségei (olvasási és szavalóversenyek, olvasómozgalmak, tanítványaink ajánlott vagy magánolvasmányai stb.).

A továbbiakban csak az első két pontban foglaltakra térnék ki, ezek közül is részletesebben az olvasásgyakorló órákkal kívánnék foglalkozni, míg az irodalom és nyelvtanórákon adódó lehetőségek esetében csak a felsorolással élnék. Az ismertebb gyakorlási módokat sem hagynám figyelmen kívül, már csak ezért sem, mert itt-ott szeretnék néhány észrevételt és kiegészítést tenni a saját gyakorlatomban szerzett

megfigyeléseim és tapasztalataim alapján. Természetes, hogy ezeknek a gyakorlási módoknak ismertetése a *hogyan* kérdését is érintené.

Az irodalmi órák egyéni számonkérésében ismert gyakorlási mód az ún. *egyperces olvasás*.<sup>\*</sup> Lényege az, hogy a felelő a szóbeli mellett még egyperces olvasási feladatot is kap az erre a célra kijelölt szemelvényből.

Természetesebb, nevelő hatásában pedig sokkal jelentősebb feladatmegoldást jelent a *kettőnek*: a szóbeli meg az olvasási feladatnak az *egybekapcsolása*. Ha tanítványaink körében természetessé válik, hogy tankönyvvel a kezükben jönnek ki felelni, akkor egy-egy olvasási feladatot is kaphatnak — szinte minden alkalommal — a *szóban forgó irodalmi anyaggal* kapcsolatban. Pl.: A büntérgyalás eseménytartalmának elmondása során adhatunk egy ilyen feladatot: Mit mond a tanító úr az osztálynak és Marcinak a pofozkodásról? Olvasd el ezeket a sorokat! Vagy a két kis vádlott jellemzése esetében: Olvasd el a Kószó Jancsit leginkább jellemző részt! Ha következtetések vagyunk, és mértéktartók a feleltetésben, akkor ezzel az eljárással az olvasási készség fejlesztése mellett igen sokat tehetünk a leckeént feladott irodalmi anyag gondos és elmélyült elolvasása érdekében is.

Az új tanterv szerint igen gyakran élnünk is kell a kimondottan *olvasási házi feladatok* feladásával és azok számonkérésével. A cél, ahogy ezt az Utasításban olvashatjuk: „a tanulók szokják meg, hogy az olvasási házi feladat éppen olyan kötelezően elvégzendő, mint az írásbeli”. Ugyelnünk kell azonban, hogy ne a mennyiségre, hanem a minőségre törekedjünk. Az ilyen feladatok éppen olyan előkészítést kívánnak meg, mint ahogy ezt másfajta házi feladatok esetében tesszük. Az is fontos, hogy kezdetben csak egy-egy főkövetelmény (pl. a helyes tagolás, hangsúlyozás stb.) igényével lépünk fel. A házi feladatra szánt olvasmányok kijelölése sem lehet ötletszerű, hanem szinte tanmenetszerűen kell megterveznünk az olvasmány nehézségi fokának és tematikai változatosságának figyelembevételével (leíró, elbeszélő, párbeszédes, prózai, verses, más-más hangnemben íródott, különböző hangulatot és érzelmet keltő részletek, szemelvények).

Az új anyag feldolgozása során kézenfekvő és eredményes gyakorlási módnak bizonyul — főképp lírai műveknél — az *elemző újraolvasás*. Az élményszerű tanári bemutatás után következő újraolvasás nagyon sokat tehet a tanulók kifejező olvasási készségének fejlesztéséért. A hosszabb lélegzetű szemelvényeknél viszont olyan megbeszélés és elemzés is lehetséges, amely az *otthoni olvasásra* támaszkodik (pl. a János vitéz vagy a Toldi egyes fejezeteinél). Gyakoribb viszont az a változat, amely a bemutatás után a megbeszélést *válogató olvasással* köti össze.

Ritkábban ugyan, de előfordul az is, hogy a tanári bemutatás helyett *maguk a tanulók* szóltatják meg az *elemzendő művet*. Ez azonban csak akkor járhat sikerrel, ha erre gondosan fel is készítjük őket. Ellenkező esetben nem is élhetünk ezzel a lehetőséggel. Pl.: Kisfaludy Károly Mátyás deák c. egyfelvonásos vígjátékát szoktam bemutatni. Vagy a Toldi VIII. énekének bemutatása is hasonlóképpen történhet. Ugyancsak rendkívül hatásos, jóképességű osztálynál — az elmondottak szellemében — nem is megoldhatatlannak látszó feladat, ha egy-egy balladát szavalókórusban mutatunk be (pl. Kerekes Izák).

Az olvasás gyakorlására az *órák összefoglaló részében* is nyílik alkalom. Ez az irodalmi szemelvény analízisének mintegy szintéziseként jelentkezik, amikor az elem-

<sup>\*</sup> *Tarján László*: Az olvasási készség helyzete és fejlesztésének módja az általános iskolában. Magyartanítás 1960. 5. sz. 30. l. A cikkhez kapcsolódó vitaanyag a további számokban található.

zés befejezéseképpen az irodalmi alkotást (részben vagy egészben) most már a megértett mű biztonságával, a maga költői szépségében újra megszólaltatjuk.

A *nyelvtanórákon adódó lehetőségek* sem alábbvalók. Hisz az értelmes olvasás nyelvtani tudatossággal párosult alapjait itt rakhatjuk le. Gondoljunk csak a hangtan körében végezhető hangképzési, kiejtési gyakorlatokra (rövid és hosszú hangok, az írásképtől, a köznyelvi kiejtéstől eltérő esetek, a szótagolás). A helyes hangsúlyozás alapjait erősíthetjük meg a mondatrészek tanítása során (azonos mondatrészek, jelzős szerkezetek, az értelmező stb.). A hanglejtési formák gyakorlására is sort keríthetünk a különböző mondatfajták (a kijelentő, felkiáltó, kérdő stb.) tanításakor. Az összetett mondatok tanításában viszont a központosítás jelentőségének kiemelésével és gyakorlásával a mondatfűzések értelmes tagolásához adhatunk komoly segítséget.

Igaz, hogy ezek a lehetőségek nyelvtan vagy irodalmi óráinknak csak egy-egy mozzanatát jelentik, de készségfejlesztő szerepüknél és jelentőségüknél fogva még sem mondhatunk le róluk. Sőt tudatos alkalmazásukra — éppen a szóbanforgó olvasási készség továbbfejlesztése érdekében — egyre nagyobb gondot kell fordítanunk.

Az *olvasásgyakorló órák* kérdése külön figyelmet érdemel, annál is inkább, mert az új tanterv alapján jóval megnövekedett ezeknek az óráknak a száma és jelentősége. Ezért joggal merül fel a kérdés: milyen tartalommal töltjük meg ezeket az órákat, illetve hogyan építjük fel ezeknek az óráknak egymásra épülő rendszerét.

Talán ezeket az órákat fenyegeti leginkább az ösztönösség és a mechanizmus veszélye. Hogy elkerülhessük, egyrészt *tudatosan felépített gyakorlási tervvel kell dolgoznunk*, másrészt *törekednünk kell a minél változatosabb gyakorlási módok alkalmazására*.

Ennek érdekében az első és legfontosabb feladatunk az *osztály olvasási készségének felmérése*. Hisz ez a felmérés tájékoztat majd bennünket, hogy mire építhetünk, és mit kell tennünk a tanév során, hogy év végére a tantervben előírt követelményt elérhessük. Éppen ezért már az év elején sort kell kerítenünk rá. Több szempontból is hasznosabb munkát végzünk, ha ezt egybekapcsoljuk a szóbeli kifejező-készség felméréseivel, mégpedig oly módon, hogy valamelyik nyári olvasmányuk tömör kis ismertetése után egy-egy rövid lélegzetű részletet is olvasnak fel ebből a tanulók. Szívesen számolnak be olvasási élményeikről, a könyvet is örömmel hozzák magukkal, magát az olvasást pedig így valóban irodalmi élményeikhez kapcsoljuk. Ugyanakkor jónéhány értékes könyv elolvasásához is kedvet teremthetünk.

A következő lépés, hogy a *felmérés alapján kialakult helyzetképről tájékoztassuk is az osztályt*. Kik azok, akik a folyamatos olvasással is hadilábon állnak, melyek az osztály legfeltűnőbb olvasási hibái a tantervi követelmény oldaláról nézve. Sőt, szükségét látom annak is, hogy az *elérendő célt is ismertessük velük*. Ez esetleg a fűzetükbe is bekerülhet. Igen lényeges feladat, hogy ezután minél rövidebb időn belül egységes szintre hozzuk az osztály egészét a folyamatos olvasási készség tekintetében. Ez bizony eléggé mechanikus gyakorlási módot követel meg. Véleményem szerint megnyugtató módon csak ezután kerülhet sor az értelmes, illetve a kifejező olvasás feltételeinek gyakorlatias ismertetésére, ezek sokszor megismétlődő, változatos és tervszerű gyakorlására.

Talán ezért sem lesz fölösleges, ha megpróbáljuk összeszedgetni — a teljesség igénye nélkül — az értelmes és a kifejező olvasás legfontosabb ismérveit. Az *értelmes olvasásnál* meg kell követelnünk a szöveghűséget, a tiszta és érthető hangképzést, a nyugodt olvasási tempót, az értelemszerű, világos tagolást, a szünetek megtartását, a megértést elősegítő hangsúlyozást, a természetes, a magyar nyelv szellemével meg-egyező kiejtést és hanglejtést.



A kifejező olvasás is az értelmünkre hat, de ez a hatás teljesebb, mélyebb, mert az élő szó megjelenítő erejével érzelmet, hangulatot, élményt is kíván teremteni. Itt tehát az írásmű hangulatának, érzelmi telítettségének, hangnemének megfelelő, a párbeszédék létszerűségét visszaadó, a hangárnyalatokkal is bánni tudó olvasáson van a hangsúly.

Az értelmes és az erre ráépülő kifejező olvasás lényeges jegyeivel nemcsak nekünk, hanem a tanulóknak is tisztában kell lenniük. A megkívánt követelményszint tudatos elsajátításához az állandó gyakorlás mellett ez is elengedhetetlenül szükséges. Az olvasásgyakorló óráinknak minden vonatkozásban ezt a tudatos készségfejlesztő tevékenységet kell tükröznöök.

Az alábbiakban kitérek egy ilyen olvasásgyakorló óra (V. osztály) vázlatos bemutatására. Ennek ismertetését mindjárt a célok meghatározásával kezdeném.

*Oktatási célok és feladatok:* Az olvasási készség fejlesztése: az értelmes olvasásra nevelés részfeladatai közül a betűszerinti olvasás kiküszöbölése érdekében végzett kiejtési gyakorlatok, a kérdő mondatok helyes hanglejtésének, a megértést elősegítő hangsúlyozásnak, illetve az érzelmet kifejező olvasási mód gyakorlása a tempó, a szünettartás és a hangnem figyelembevételével.

*Nevelési célok és feladatok:* Megfigyelőképességük, esztétikai és kritikai érzékük fejlesztése. A nyomtatott betű iránti igényességre nevelés. A nyelv, a gondolat és a valóság elválaszthatatlanságának szemléletére nevelés. Az olvasásra kerülő szemelvényanyag nevelési lehetőségeinek kiaknázása (képmutatás, embertelenség, fölényesség — hűség, szeretet, együtt-érzés stb.).

Az óra célja készségfejlesztés, de az ilyen általános célmegjelöléstől óvakodnunk kell. Sőt még az olyannal sem elégedhetünk meg, mint „az értelmes vagy kifejező olvasásra nevelés”. Ez sem konkrétabb, nem jelöli meg pontosan, hogy mit is kíván tenni a tanár az olvasási készség fejlesztése, a meglévő hiányosságok kijavítása érdekében.

A nevelési célok egy része folyamatos feladatként jelentkezik készségfejlesztő munkánkban. A másik része viszont csak erre az órára vonatkozik. Ennek magvasága az olvasás gyakorlására szánt szemelvényanyag összeállításától függ. Az anyag kiválasztásánál tehát nevelési szempontokra is fel kell figyelniünk.

### *I. Számonkérés:*

a) *szóbeli:* A hármás őrség legyőzésével megnyílt az út János vitéz előtt a legsodálatozabb mesebirodalomba, Tündérországba. Az első felelő erről a csodás országról mesél. Befejezésül elolvassa a gyémánt és az arany keletkezéséről szóló versszakokat. — Hogyan találta meg Jancsi boldogságát Tündérhonban? A másik felelő erről számol be. Közben felolvassa János vitéz kétségbeesését kifejező versszakokat (3. és 4. versszak).

b) *írásbeli:* János vitéz elmondja Iluskának, milyen kalandokat élt át utolsó találkozásuk óta (néhány mondattal, tömören az eseményeket kellett leírniük. Tankönyv 3. feladat 132. lap).

Az olvasás gyakorlása már az óra számonkérő részében megindul. A felelő tanulók feladatukhoz kapcsolódó olvasást is végeznek. Erre a felelet végén, de közben is sor kerülhet. Érthető, világosan tagolt olvasást kérek írásbeli munkájuk, fogalmazásaik felolvasásakor is. Nagyon fontos, hogy igényesek legyünk ebben a tekintetben is.

Az óra célkitűzése részben a számonkérés során végzett olvasási feladatok hiányosságai, részben pedig az ezt megelőző tapasztalatok alapján történik. Az ilyen célkitűzés meggyőzi a tanulókat az olvasás gyakorlásának szükségességéről, fontosságáról. Feltétlenül ösztönző hatással van rájuk.

Ezután következik az óra fő része: a célokat megvalósító olvasási gyakorlatok elvégzése.

## II. Olvasási feladatok:

1. Kiejtési gyakorlat a betűszerinti olvasás felszámolása érdekében, gépelt feladatlapokról. Jancsi a kevély bírónál c. prózai szöveg, Szemere: Helyesírási segédkönyv 88. l.

2. A kérdő mondatok helyes hanglejtésének gyakorlása. (Szerencsétlenségnek embere, ki vagy te? — Miért nem estem el háború zajában? — Itt hát, hol országa van a szerelemnek... kezdetű versszakok alapján.)

3. A megértést elősegítő hangsúlyozás gyakorlása. (Az oroszlán és a nyúl c. állatmese alapján).

4. Az érzelmeltetés gyakorlása ellentétes érzelmeket kifejező részletek alapján (*Jancsi világgá megy* hetedik, nyolcadik és kilencedik, *Jancsi búcsúja Iluskától* nyolcadik és kilencedik, *A győzelmi lakoma* hetedik, *Az óriáskirály várában* c. fejezet tizedik versszaka alapján).

5. Dramatizálás az eddig végzett gyakorlatok szintéziséppen (A zsványok tanyáján, 1—14. szakaszig).

1. A betűszerinti olvasás felszámolására éppen az V. osztályban tehetünk a legtöbbet, mert a nyelvtanórák is segítségünkre vannak a „másképp ejtjük, másképp írjuk” gyakorlataival. A szöveg, amelynek alapján végezzük ezt a feladatot, bőven tartalmaz ilyen problémákat, de egyúttal nevelési szempontból is értékesnek mondható (a kevély bíró képmutatása, embertelensége). Olvasását mondatonként végeztetjük, főképp azokkal a tanulókkal, akiknél leginkább tapasztaltuk a betűszerinti olvasást. Kórusban is olvastathatjuk. A gyakorlat befejezése az egész szöveg folyamatos, a természetes kiejtést példázó olvasásával zárul.

2. A kérdő mondatok hanglejtése körül sincs minden rendben. Az ún. éneklő hanglejtés leginkább ezeknek a mondatoknak az olvasásában fordul elő. Mivel helytelen, nyelvünkől idegen, de már beidegződött hanglejtési formáról van szó, legeredményesebb módszernek bizonyul a megismétlődő, tanári előolvasással párosult gyakorlási mód.

3. A helyes hangsúlyozásra meg kell tanítanunk tanítványainkat. Olvasásgyakorló óráinkból nemigen hiányozhatnak az ilyen jellegű gyakorlatok. A tanári bemutatás alatt a gyermekek ceruzával a kézben figyelik a szöveget, és aláhúzással jelzik a hangsúlyos mondatrészeket. Ezt a feladat megoldásának ellenőrzése követi, és csak ezután kerül sor a szemelvénynek a tanulók által történő elolvasására. Ha olvasás közben meg is magyarázzuk a tanulóknak, hogy miért éppen a megjelölt részek a hangsúlyosak, akkor nagymértékben elősegíthetjük a monoton hangon olvasó gyermekeink fejlődését.

4. Érzelmet kelteni csak az tud, aki maga is azonosul az érzellemmel. Itt tehát nagy szerepe van a tanár élményszerű bemutató olvasásának, meg az ezt követő, a gyermek élményeire támaszkodó megértetésnek, elképzeltetésnek, így is mondhatnánk: elemzésnek. Az ellentétes hangulatú olvasmányrészletek (az indulatos, tehetetlen gazda — az óriáskirály fölényes magabiztossága; a leányát viszontlátó francia király öröme, Jancsi és Iluska búcsúja) egymás mellé állításával meggyőző, érzékletes módon bizonyíthatjuk, hogy az olvasás tempója, hangerőssége, hangneme mennyiben változik az ellentétes érzelmek felolvasásában. A feladatot versenyszerűen végeztessük. (Ki tudja leginkább kifejező módon felolvasni?) Az elbírálást is — természetesen megadott szempontok alapján — a gyermekekre bízhatjuk. Kritikai érzékük ilyen irányú fejlesztése is gyümölcsözőtően hat olvasási készségük továbbfejlődésére.

5. Az utolsó feladat az eddig végzett gyakorlatok szintézise. Önállóan, néma olvasással készülnek a tanulók a feladat megoldására. Könyvükben jelzéseket, megjegyzéseket is tehetnek. Felolvasása szereposztással, dramatizálással történik (mesélő — zsványkapitány — Jancsi).

III. Az óra az olvasási feladatok megoldása során szerzett tapasztalataink, megfigyeléseink értékelő összefoglalásával zárul, egyben kijelöljük a következő óra *olvasási házi feladatát is*. (Hangsúlyos mondatrészek jelölése a János vitéz utolsó fejezetének utolsó négy versszakában.)

Természetes, hogy osztályonként, sőt még egy osztályon belül is más és más lesz ezeknek az olvasásgyakorló óráknak a tartalma. Ezt az osztályonként különböző követelményszint is indokoltta teszi, de az is, hogy a fokozatosság elvének szem előtt tartásával mindig előbbre is kell lépniünk készségfejlesztő munkánkban. Az előre lépés azonban nem lehet elhamarkodott. Ezért az olvasási készség továbbfejlesztésének szinte valamennyi lehetőségével tudatosan kell élnünk éppen a tantervi célok maradéktalan megvalósítása érdekében.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

A Művelődésügyi Miniszter 4. számú módszertani levele 1961.

Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének főbb kérdései, Tankönyvkiadó, Bp. 1962.  
Tanterv és utasítás az ált. iskola számára, Magyar nyelv és irodalom V—VIII. osztály Tankönyvkiadó, Bp. 1962.



KERESZTES ÁRPÁDNÉ

gyakorló iskolai szakvezető tanár, Szeged

### Orosz nyelvoktatásunk új útjain...

Idegen nyelvoktatásunk reneszanszát éli — hangzik el nem egy idegen nyelvet tanító nevelő ajkáról a megállapítás. Iskolareformunk jelenlegi szakaszában valóban igen pezsgő az élet a nyelvoktatás műhelyeiben. Az új módszerek kikísérletezése, a tanóra hatékonyságának fokozása, a tanulói aktivitás növelése, sokoldalúbb szemléltetés, formabontás és még sok-sok hasonló probléma foglalkoztatja az idegen nyelvek oktatóit.

Ezt a lázas munkát, az eredményesebb, a célhoz vezető utak, módszerek keresését tükrözik a hazai és külföldi szaklapok, cikkek, viták, értekezletek, beszámolók, a tanítási órákra való felkészülések és maguk a tanórák is.

Az idegen nyelvoktatás célkitűzése, a társadalom igényeinek megfelelően világszerte megváltozott. A mi új Tantervünk is a gyakorlati célt állítja előtérbe. A nyelvet, mint a társadalmi érintkezés eszközt kell tanítanunk. A gyakorlati nyelvtudás magába foglalja a beszéd és szöveg megértésének készségét, valamint a szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget. Természetesen a gyakorlati cél hangsúlyozása nem jelenti a művelődési és a nevelési cél elhanyagolását.

Sokat próbálkozom magam is újszerű, célravezetőbb órafelépítésekkel, az alapkészségek kialakítását és fejlesztését jobban elősegítő változatos gyakorlati módokkal. A sokféle variáns közül szeretnék egy órát bemutatni.

A bemutatott órán a vegyestípusú óra hagyományos részeit egységes oktatási folyamatban egyesítettem. Az órán folyó, a nevelő-és tanuló aktív együttműködésén alapuló oktató-nevelő munka vezérfonala a megadott téma, a feldolgozandó olvasmány egyes részeinek logikai sorrendje. Lényegében társalgás, illetve a társalgást előkészítő, automatizáló gyakorlatok folynak az egész órán át. Ebbe az egységes, a mondanivalók logikus sorrendjét állandóan szem előtt tartó oktatási folyamatban természetesen új helyre kerül (mondanivalójának megfelelő helyre) az írásbeli számonkérés is. Nyelvoktatásunk célja lebeg állandóan előttünk: a megadott témáról beszélni logikusan és helyesen (szóbeli kifejezőkészség fejlesztése), megérteni a feltett kérdéseket a nevelő közléseit (hallás utáni megértés fejlesztése), írásban fejezni ki magunkat (írásbeli kifejezőkészség fejlesztése), megérteni a tankönyv szövegét (szöveg megértési készség fejlesztése).

VIII. osztályban vagyunk.

A tanítási anyag témaköre: У Володи дома с. olvasmány

A tanítási anyag: Az olvasmány 3. része.

Oktatási és nevelési célok: A tanulók szókincsének bővítése az olvasmányrész új szavaival. Az új szövegrész fő mondanivalójának tudatosítása: a baráti népek egy nagy családot alkotnak.

Didaktikai feladat: a tanulók ismereteinek ellenőrzése, az új szavak, kifejezések mindenoldali megmagyarázása, gyakorlása.

Az óra típusa: Vegyes (típusú óra).

Első óránk az orosz. Csengetés előtt már bent vagyok az osztályban. Szokás szerint javában folyik az előkészület. Itt is, ott is összedugják kisebb-nagyobb csoportok a fejüket, szavakat, szókapcsolatokat, kifejezéseket kérdeztnek egymástól. A gyengébbeket az erősebbek gyakoroltatják. Hol az egyik, hol a másik csoportnál én is bekapcsolódok a kérdezgetésbe, vagy a házi feladatokat nézegetem. Az óra előtti szokásos izgalom. „Tessék mondani, sokan felelnek?” — hangzik el a szokásos kérdés. Mosolyogva adom meg a szokásos választ: „Hiszen tudjátok, mindenki.” Azt jól tudják, hogy rendszerint néhány tanulót előre kijelölök magamnak, akiknek munkáját egész órán át figyelem mind a régi, mind az új anyag feldolgozása, gyakorlása során. De az már legtöbbször az óra végén az értékelésnél derül ki, hogy kik voltak a kiválasztottak. Rajtuk kívül még mások is szerezhetnek jegyet az órán felmutatott kiemelkedően jó, vagy hanyag felkészülésük alapján.

Csengetés. Figyelmeztetés nélkül feláll mindenki a helyén, kezdődik a munka.

Докладывай! felszólításomra az osztály előtt álló hetes elmondja az osztály létszámára és a hiányzókra vonatkozó szokásos jelentését.

Что мы споём? — kérdéssel fordulok az énekfelelőshöz. Gyuri megadja a hangot. A sok gyermekajakról vidáman, tisztán csendül fel a szép orosz népdal. (Zenei tagozatú osztályban vagyunk.)

Садитесь! Закройте книги, тетради, словарики! Садите прямо! — adom meg a további utasítást.

Что было задано на сегодня? — kérdésemre egy tanuló felsorolja a feladott szóbeli és írásbeli feladatokat:

Szóbeli: 6. olvasmány 1., 2. része.

Írásbeli: A tankönyv 7. és 11. kérdésére felelni.

Кто не приготовил домашнее задание? — kérdésemre nem áll fel senki. Nincs fűzetfelelős. Bízom tanítványaim becsületességében. Kevés az írásbeli feladat. Elmulasztásával senki sem akarja eljátszani becsületét az osztály és a nevelő előtt. A dicsérettel nem is maradok adós.

Это хорошо. Вы все приготовили домашнее задание: Я очень рада, что вы такие молодцы!

О чём мы разговаривали на прошлом уроке? — kérdéssel irányítom a figyelmet témánkra.

О квартире Новиковых — hangzik el a válasz.

Теперь посмотрите все на меня! Слушайте, а потом отвечайте на вопросы!

A téma első részegységének a szavait, kifejezéseit kérdezem, új szókapcsolatokat szerkesztünk. Dr. Banó István szavaival élve a lexikát grammatizáljuk. Gyorsan, élénken peregnék a kérdések és feleletek. A munka lendülete a passzív tanulókat is magával ragadja. A gyengéket könnyű kérdésekkel, az elhangzottak megismétlésével kapcsolom a munkába. Töreksem arra, hogy már az óra első részében mindenki megszólaljon az osztályban.

A téma első egysége: A lakás, a levél érkezése

lakás, szép, új lakás, lakásunk, lakásban

szoba, 2 szoba, konyha, fürdőszoba, mosakszoba a fürdőszobában

Kalinin utca, Puskin utca Mester utca, Ságvári utca

12. számú ház, 16 sz. ház, 45 sz. ház

12 sz. házban, 16 sz. házban, Novikovék a Kalinin utcán laknak a 16 sz. házban.

Mi a Ságvári utcában lakunk a 25 sz. házban.

Levél, érdekes levél, nagy érdeklődéssel, levél Magyarországról

Nagy érdeklődéssel olvasom a levelet.

A téma második egysége: A konyha és a bevásárlás,

konyhában, Tánya segít a konyhában. Segítek otthon a mamának. Ebéd, jó ebéd, leves, sült hús burgonyával. Szeretem a jó ebédet. Csemegeboltba, Tánya vásárol a csemegeboltban. Vásárol a család részére.

Gyakran előfordulhat, hogy a feltett kérdésre hibás választ kapunk. Hogyan történik a hibajavítás? Az egyeztetés terén elkövetett hibákra konkrét him-, nő-, illetve semlegesnemű formákkal figyelmeztetem a tanulót. Ha esetet téveszt, nyomban elhangzik a szókapcsolatra vonatkozó kérdés.

— Кét szoba — два комнаты — vágja rá szinte gondolkodás nélkül a tanuló.

Kezek lendülnek a levegőbe. Sokszor elég ez a jelzés, és a felelő árgondolva feleletét javít: две комнаты.

Máskor segítség is kell. Szoba — kérdezem a szót újra — комната Egy szoba = одна комната (A számnévi jelző nembeli egyeztetésére már rájött!) Kettő = два, две, два segít egy másik tanuló. Кét szoba — teszem fel újra a kérdést. две комнаты válaszolja most már biztosan használva a számnév nőnemű alakját. интересные письма — hangzik el a hibás kifejezés. Какие письма? kérdésre azonnal helyesbít a felelő: интересные письма Таня идёт в гастрономе mondatot az elhangzó — куда? kérdésre rögtön javítja a tanuló: Таня идёт в гастроном.

Az óra eleji néhány perces „bemelegítő” gyakorlatok után társalgás kezdődik a témáról az anyanyelv teljes kikapcsolásával. A beszéd tempója is egyre gyorsul. Igyekezzünk megközelíteni az oroszos ütemű beszédtempót. A kérdések feltevésénél szem előtt tartom a fokozatosságot, változatosságot, életszerűséget és a témához kapcsolható régebbi anyag felhasználását is. Az alábbi kérdésekkel egyrészt azt igyekeztem bemutatni, hogy a tankönyv 18 soros szövegéről mennyit lehet beszélgetni. A Tantervi utasításban olvashatjuk: „Az életszerűség megvalósítása céljából igyekezzünk céltudatosan elszakadni a tankönyv szövegétől. A tanulók ne a tankönyvből elolvasott, hanem előszóban elhangzott, változatos módon megfogalmazott kérdésekre válaszoljanak.” A változatos kérdésfeltevessel másrészt a kérdéses technikájára tanítom a tanulókat. A téma összefoglaló óráján a kérdéses nagyrészt az ő feladatuk lesz.

A téma első egységével kapcsolatban a következő kérdések hangzanak el:

Какой мальчик Володя?

В каком городе он живёт?

Как зовут его сестру?

Как зовут отца Володи и Тани?

В каком доме они живут на улице Калинина?

Какая их квартира?

Сколько комнат в квартире?

В каком классе учится Володя?

Как он учится?

Что получил Володя из Венгрии?

Кто написал это письмо?

Где познакомился Володя с венгерским учеником?

Как читает Володя письмо Яноша?

О чём пишет Янош в письме?

A téma második egységével kapcsolatban a következő kérdések hangzanak el:

Где мать Володи?

Что делает мать в кухне? (Зржи, иди к доске и напиши ответ!)

(Míg a tanuló a táblánál dolgozik, a társalgás folyik tovább.)

Какой обед готовит мать?

Любят-ли дети хороший обед?

Что готовит мать на обед?

Кто помогает ей?

Где покупает Таня продукты для семьи?

Erre a kérdésre is írásban felel egy tanuló a táblánál.

Кто входит в кухню? Что он хочет показать маме? Mire az első két részegységgel kapcsolatos társalgás végére értünk, a házi feladat mondatai a táblán vannak.

Мать в кухне готовит обед. Таня в гастрономе покупает продукты для семьи.

Откройте тетради! — utasítom a tanulókat. Смотрите на доску! Янош, читай первое предложение с доски! Кто видит ошибку в этом предложении? — kérdésemre a tanulók helyesbítik a táblai mondat esetleges hibáit.

Кто писал первое предложение по-другому? A tanulók felolvassák saját megoldásait. Az elhangzott mondatokat hallás után javítják. A tanulók a táblai megoldás és az esetleges problémák megbeszélése után javítják a füzetükben a hibákat. Hasonló módon történik a következő mondat közös javítása is.

A padok között járva ellenőrzöm az otthoni munkát és a hibák javítását.

Закройте тетради, сидите прямо, смотрите на меня! — utasításokkal biztosítom ismét

a megfelelő nyugalmat és figyelmet az új anyag feldolgozásához. A társalgás folytatódik. Ebben a szakaszban a nagyobb szerepet én játszom: Az új szavak, kifejezések mindenoldalú megmagyarázása és gyakorlása mellett a cél a tanulók hallás utáni megértési készségének a fejlesztése. Az elhangzott mondatok megértését kérdésekkel és a nehezebb részek tolmácsoló fordításával ellenőrzöm.

Мать и её сын разговаривают в кухне. Послушайте, о чём они разговаривают! — felszólítással keltem fel újból a tanulók érdeklődését, és irányítom figyelmüket a téma új egysége felé. Auditív lexikatanítás folyik. Az anya és fia felváltva beszélgetnek. Természetesen mind a két szerepet én játszom. A mondatok hanglejtésével, a hang színezetének változtatásával igyekszem a két szereplőt megjeleníteni és mondanivalójuk lényegét kiemelni.

— Скажи, мой сын, о чём пишет Янош, твой венгерский друг?

— Он пишет о семье. У него папа, мама и два брата. Его отец — инженер. Мать тоже работает на заводе.

A megértést ellenőrző kérdések:

О чём разговаривают мать и сын? О чём пишет Янош? Где работает отец Яноша? Его мать тоже работает?

Братья Яноши учатся в *техникуме*. — hangzik el az első új szót tartalmazó mondat.

Az új szót kiemelem és hangoztatom: техникум

Что значит это слово? A görög eredetű szót mi is használjuk, jelentése problémát nem jelent.

Szótározás következik.

Я напишу новое слово на доске, а вы запишите в свой словарь! техникум = technikum, műszaki iskola.

В какой школе учатся братья Яноша? kérdésre a tanulók mondatba helyezik az új szót.

— И скажи, Володя, как учится Янош, он *отличник*? — szólal meg ismét az anya. „отличник” szót kiemelem a mondatból, jelentését körülírással igyekszem feltárni.

Отличник — это прилежный, хороший ученик. Отличник отвечает всегда на 5. И Володя был отличником в прошлом году.

A tanulók kitalálják a szó jelentését, szótározás következik.

Кто из вас отличник? — kérdésre felsorolnak néhány nevet.

Ты был отличником в прошлом году? — mutatok rá az egyik tanulóra.

Каким учеником был он в прошлом году?

Что спрашивает мать у Володи? kérdéssel térünk vissza a témához.

— Я не знаю — отвечает Володя. Янош не пишет об этом, может быть он не отличник.

Az elhangzott mondatokat a tanulók tolmácsolják.

Янош не пишет об отметках. Он *молчит* об отметках. „молчит” szót kiemelem, jelentését körülírással és szemléltetéssel igyekszem feltárni.

Молчит тот, кто не говорит. Тут сидит Ева. Она не говорит, она теперь молчит. Я теперь говорю и не молчу.

A szó jelentését kitalálják a tanulók. Szótározás következik. Közlöm, hogy az ige folyamatos, II. ragozáshoz tartozik. Az első személy megadás után a tanulók ragozzák az igét. Majd gyakorlás következik apró mondatokban: Те is hallгatsz. А gyermekek hallгatnak а rossz gyerекről.

— Может быть, Янош не отличник и *поэтому* он молчит об отметках.

A tanulók lefordítják a mondatot, a szóösszefüggésből kitalálják az új szó jelentését. A szótározás és rövid gyakorlás után ismét *Володя*-t szólaltatom meg.

— Знаешь, мамочка, Янош пишет и о жизни школы. Он пишет и о том, как празднуют венгерские школьники 7-ое ноября. (Az elhangzott mondatok tolmácsoló fordítása.)

Az óra fő mondanivalója az anya szavaival hangzik el fia és mindannyiunk felé:

— Вот видишь, Володя, социалистические народы — это большая, *братская* семья. Az új *братский* szót az ismert *брат* szóból származtatom. Kiírása és gyakorlása után az új szót visszahelyezem az eredeti mondatba. A tanulók most már könnyedén fordítják le a mondatot.

— 7-ое ноября праздник и у нас, и у венгров. — hangzanak tovább az anya szavai. A tanulók fordítják a mondatot.

Мать и сын разговаривают в кухне о письме Яноша. Что делает Таня за это время? — kérdéssel irányítom a figyelmet a 3. szereplő felé.

Таня *накрывает* стол. „накрывать” szó jelentését szemléltetéssel adom meg. A szót kiírása és apró mondatokban való gyakorlása után visszahelyezzük az eredeti mondatba.

Что делает Таня за это время?

Товábbfűzöm a gondolatot.

Через несколько минут Таня говорит:

— Обед уже на столе.

Что говорит Таня через несколько минут? — kérdéssel ellenőrzöm a megértését.

A bemutató olvasás után a tanulók mondatonként olvassák és fordítják az új szöveg-részt.

Az új szavak elszigetelt és szókapcsolatokban való rövid gyakoroltatása után kérdések alapján foglaljuk össze az olvasmány harmadik részét.

Кто в кухне? О чём разговаривают мать и сын? О чём пишет Янош? Где учатся братья Яноша? Как учится Янош? Как учится венгерский ученик, с которым Володя переписывается? Какой большой праздник празднуют венгерские школьники? Какие народы празднуют 7-ое ноября? Кто накрывает стол?

A kérdések között az írásbeli házi feladat kérdései is szerepelnek, így az összefoglalás egyben a házi feladat előkészítése is.

A tanulók a füzetükben pontosan feljegyzik a következő óra anyagát.

Хázi feladat: a) szóbeli: 6. olvasmány 3. része

b) írásbeli: Könyv 39. o. 12., 13., 14. kérdésre felelet.

Az óra végén értékelem az osztály és a felelésre kijelölt tanulók egész órai munkáját. Közlöm megfelelő indoklással a kapott érdemjegyeket.

A bemutatott óra szerény kísérlet, parányi láncszeme annak a hatalmas, újat kereső, lázas munkának, amely országszerte jellemzi idegen nyelvoktatásunkat. Feltehető és valószínű, hogy elgondolásaink, módszereink még nem tökéletesek. Az azonban bizonyos, hogy munkánk nem hiábavaló. Közös erővel sikerül majd rátalálnunk a célhoz vezető egyenes útra. A kísérletezésekből lassan kibontakozik az új, az alapkészségek fejlesztését leghatékonyabban elősegítő, a társadalom követelményeit messzemenően kielégítő modern nyelvoktatás.



MIHÁLY ENDRE

általános iskolai tanár, Szeged

## A aktív módszerrel vezetett munkafüzetek jelentősége az oktatási folyamatban

A modern elveknek megfelelően az oktatási folyamatban tervszerű tudatosságot követel meg a módszerek alkalmazása és a szemléltető eszközök használata. A megszokásból alkalmazott és tradicionált, meg nem indokolt eljárások fokozatosan háttérbe szorulnak. Minden, amit a cél eléréseért — a dialektikus materialista világnézetű ember kialakításaért — teszünk, eszköz, de nem mindegy, hogy *mikor, hogyan és miért* használjuk fel azokat. Talán éppen ezeknek a felismerése emeli a *tudatosan és tervszerűen* használt legegyszerűbb eszközök jelentőségét is fontos didaktikai tényezővé.

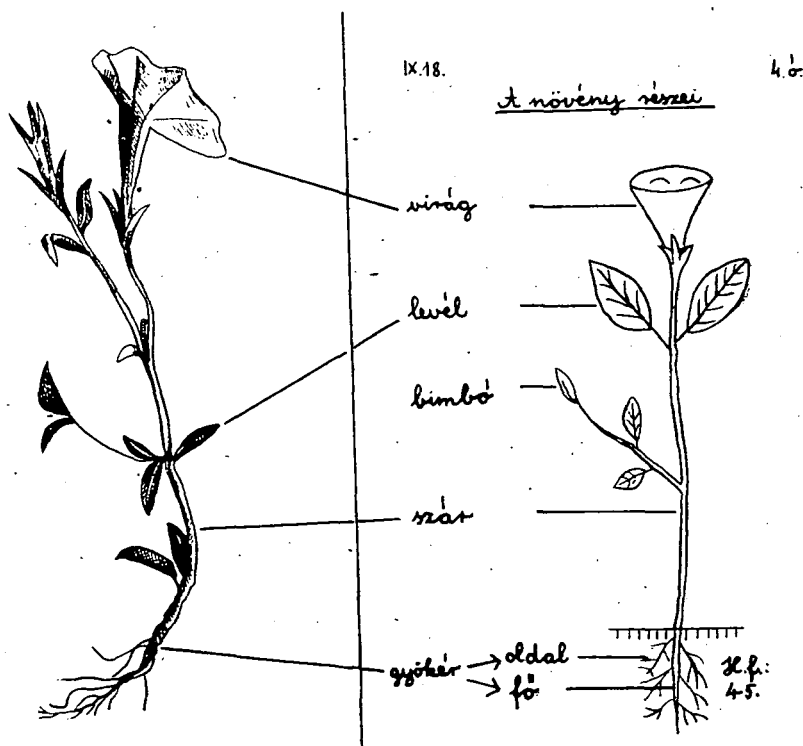
A fenti elvek és szempontok alapján, már évek óta törekszem arra, hogy egy olyan didaktikai eszköznek, mint a munkafüzet, megadjam illetve növeljem tartalmi jelentőségét az oktatási folyamatban. Ehhez a kísérletezéshez hozzásegített a Szegedi Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájában Jósza Zoltánnak ezen a területen már elért eredménye.

Ismeretes előttünk a *munkafüzetek* sok évtizede betöltött jelentősége — a tanár írt, rajzolt a táblára, a tanulók lemásolták, ezen keresztül több oldalúan elmélyültek ismereteik. — A korszerű oktatási folyamatban lényegesen megváltozott a tábla-

vázlat szerepe is. Ezt hangsúlyozza dr. Zsámbéki László amikor azt mondja: „... sokféle didaktikai és módszerbeli eljárás segíti a tanulókat a fogalmak és a velük kapcsolatos ítélet-rendszer elsajátításában. Ezek közül a táblai vázlat készítését igen jelentősnek tartjuk”. (10) Ez természetesen növeli a munkafüzetek oktatási folyamatban betöltött szerepét is. A munkafüzetet a tanuló felkészítéskor kezébe veszi és ezen keresztül élményesülnek az órán hallott ismeretek.

Sajnos, gyakran mi magunk is megelégedtünk csak azzal, hogy a tanulók jól vagy kevésbé jól lemásolják a táblai vázlatot. Példig a tanulás folyamán még jelentős szerep hárul a munkafüzetekre.

Az élővilág tantárgy keretében vezetett munkafüzetek alapján szerzett tapasztalataimról az alábbiakban számolok be. A táblai vázlaton túlmenően igyekeztem a munkafüzeteket az oktató-nevelői folyamat *állandóan háttér tényezőjévé* tenni, anélkül, hogy ez a tanulók számára megterhelést okozna. Itt a tanulók nagymérvű aktivitásának tervszerű hasznosítását vettem alapul. Már azok az eljárások, hogy a tanulókkal bejegyeztetjük a házi feladatot, hogy milyen szemléltető eszközt hoz-



(1. kép)

A növény részei. V. oszt.

zanak, milyen megfigyeléseket végezzenek és ezekből mit rögzítsenek le, bizonyítják a munkafüzetek oktatási folyamatban betöltött komplex szerepét.

„Az ismeretszerzés akkor válik a gyermek számára szükségletté, ha önmaga és az új ismeret között kapcsolatot talál.” (10) A munkafüzetek aktív módszerrel való vezetésével szélesítjük és mélyítjük az ismeretek és a tanulók közötti kapcsolatot.



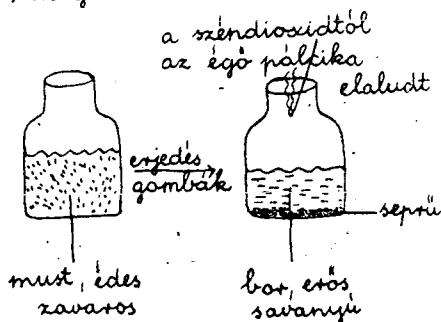
A közölt munkafüzet-másolatok (rajzok) szerint az órán írt táblavázlatokat a munkafüzetek jobb oldalára írtuk. A bal oldalt üresen hagytuk a tanulók önálló munkájához, amit a *tanár irányítása* mellett minden tanuló a felkészültsége, igénye és ötlete szerint használ fel a jobb oldalon levő ismeretanyag elmélyítésére és bővítésére. Itt ki kell hangsúlyozni, hogy az üres oldal felhasználása csak ritkán, a házi feladatok elvégzésénél, kötelező. Egyébként a *tanuló kedve szerint használja fel* a bal oldalt.

Ennek ellenére kevés kivétellel minden tanuló örömmel végzi a gyűjtő, preparáló és kísérletező munkákat, amit a munkafüzetek is bizonyítanak.

### Készítsünk bort!

1) összekeverés

2) üvegben tárolás



(2. kép)

A szőlő és a bor. V. oszt.

11. ó.

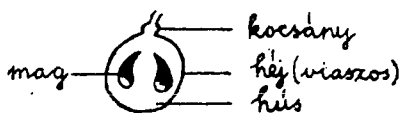
### A szőlő és a bor

x.10.

Öse: a ligeti szőlő

↓  
nemesítés { csemege }  
bor } szőlő

termése: bogyó



must erjedés → bor

11. f. 19-21

Az *aktív módszerrel vezetett munkafüzet* bevezetését megkönnyíti a tanulók politechnikai képzése. Legfontosabb irányelv az ismereteket *mélyítő és bővítő* hatása mellett az *esztétikai követelmény*, amely természetesen az V. oszt.-ban és kezdetben okoz nagyobb gondot. Ilyenkor a kezdeményezés támogatása mellett az *órán közösen végezzük* a szabadon hagyott oldal munkálatait. Leghelyesebb, ha a *tanár maga készít mintát* minden osztály számára és azt bemutatja. Az V. oszt.-ban pl. „A növény részei” c. anyagrésznél (1. kép) az óra megtartása után a hozott növényen ismerttettem a préselés módját a tanulókkal. A növényt (petunia), préselése, kiszáradása után egy óra keretében közösen kartonra ragasztottuk. Az 1. kép szerint a baloldalon rögzítettük. A kartonra való felragasztás megóvja a növényt a töredeződéstől és így a füzetlap nem ráncosodik meg. Ez az eljárás érvényesül a 4. képen is. Így nem szenvednek károsodást a száraz készítmények sem. Ami éppen didaktikai szempontból nagyon lényeges, hogy a nap mint nap szemlélt készítmények megtartsák eredetiségüket, szemléltető tulajdonságaikat.

Azzal, hogy a beragasztott növény megfelelő részeihez a tanulók meghúzták a nyilakat a 4., 5. órával előbb írt nevekhez, az ismeretek szilárdságáról győződhet-  
tem meg.

Ezzel a módszerrel a növénygyűjtés is szerveesebben épül be az ismeretszerzés  
folyamatába. A tanulók érzékelik a növénygyűjtés ismeretszerző jelentőségét és így  
a gyűjtő munkákat tudatosabban, aktívabban végzik.

Az előkészítés másik módja, hogy a IV. oszt.-os tanulók részére évközben ki-  
állításokat rendezünk az V. oszt.-os tanulók munkáiból. Így felkeltjük érdeklődésü-  
ket a munkafüzetek és a velejáró gyűjtő, preparáló munkák iránt. Ennek alapján  
már a IV. oszt.-ban is lehet próbálkozni a munkafüzet ilyen módon való vezeté-  
sével. Pl. „A len és a kender” c. olvasmány tárgyalásánál vászon- és cérnadarabká-  
kat ragasztanának be az olvasási füzetbe a tanulók. Természetesen a tanító vezeté-  
sével, irányításával a 3. kép szerint.

Az aktív módszerrel vezetett munkafüzetek meghonosításának jelentős feltétele  
a rendszeres értékelés (osztályozás, pontozás). A kísérletes feladatokról, mint pl.  
„Készíts mustot és bort” a szülő tanulása alkalmával (2. kép), vagy „Kísérletezz”

### Kísérletezz!

Befőttes üvegbe magvakat csí-  
ráztass, hőmérőt helyezz bele  
és lazán kösd le! Jegyezd a hő-  
emelkedést!



idő	hőmérs.
1. nap	beállítva
2. nap	8° C
3. nap	8,5° C
4. nap	9° C
5. nap	11° C
6. nap	12° C
7. nap	13° C
8. nap	13,5° C
9. nap	13° C



az égő pá-  
rika elaludt.

A hőemelkedés a  
lassú és követke-  
ző.

A légzés. VII. oszt. (5. kép)



Kender



Len



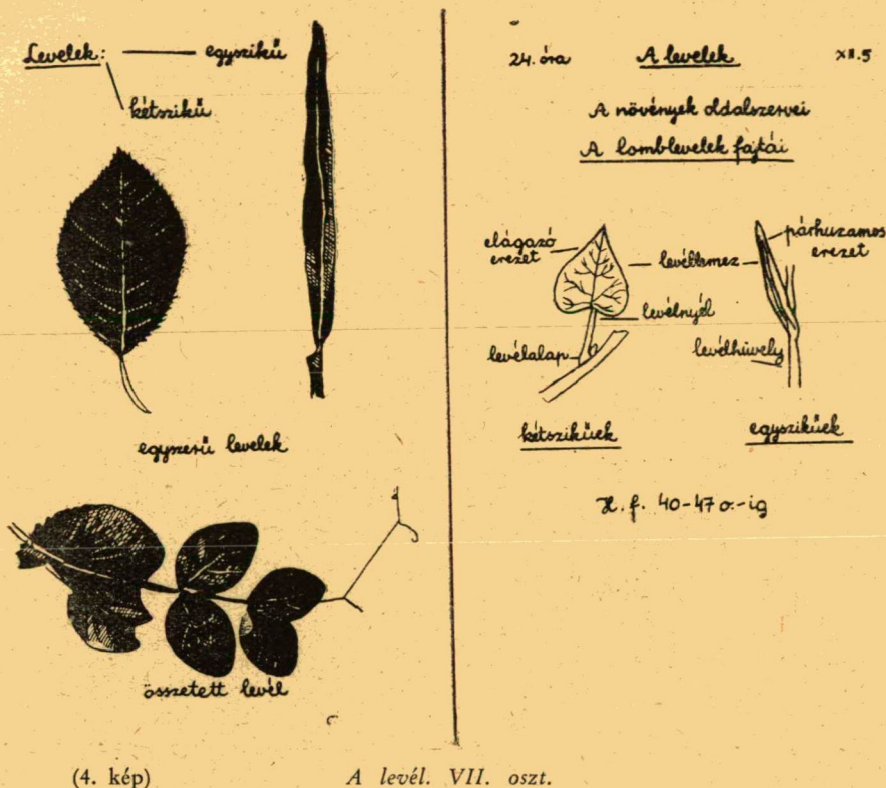
gyapot

Rostnövények. VI. oszt. (3. kép)

a légzéssel kapcsolatosan (5. kép) készített feljegyzések alapján a tanulókat beszámoltathatjuk és osztályozhatjuk. Így mindenkor nagyobb kedvvel és eredményesebben végzik ezeket a több munkával járó, aktív ismeretszerző, az oktatás szempontjából nagyon jelentős feladatokat.



Az aktív módszerrel vezetett munkafüzet kivitelezésének módjai. Az előbbieken már utaltam a munkafüzet vezetésének, tisztaságának és szépségének fontosságára. Az ilyen kivitelezésre a tanulókat rá kell szoktatni. A képanyag ragasztásakor a füzetben rendszeresített füzetnagyságú sima keménypapírt a ragasztandó lap alá helyezjük. Így a nagyon kevés ragasztó a füzetlapot nem ráncosítja meg. A növényeket (1. kép), vagy azok részeit (4. kép), a beragasztás előtt a már említett módon



a rajzlapra, vagy kartonra ragasztjuk fel, majd a képek beragasztásával azonos módon helyezük a füzetlapra. Az őrölt készítményeket, vagy apró magvakat kartonra ragasztott cellofán alá helyezük a 6. képen látható módon. Itt az állati csontenyv látható. Hasonló módon helyezhetjük el pl. a burgonyánál a tanuló által készített keményítőt, vagy a káposztaféléknél a káposztamagot, DDT rovarirtó port stb.

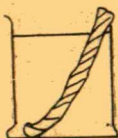
Az aktív módszerrel vezetett munkafüzetek didaktikai jelentősége. A munkafüzetek aktív vezetésével méginkább fokozódik a manuális tevékenységek ismeretszerző jelentősége. „A nevelés célja és eredménye, hogy a tanulókat rászoktatjuk a különböző érzékszervek útján történő megfigyelésekre és arra neveljük őket, hogy megismerésük sokoldalú, alapos, módszeres és öntevékeny legyen.” (3) A VI. oszt. anyagában a burgonya c. anyagrésznél pl. a tanulók keményítőt készítenek a tanár utasításai alapján. A keményítőkészítés folyamán a tanuló a hámozástól bizonyos műveletek során eljut a szárított keményítőig. Közben megismerkedik a keményítő előállításának módjával. Ezek a tapasztalatok mélyítik az órán szerzett ismereteket,

ugyanakkor problémák is merülnek fel a tanulóknál. Pl. „Miért kell reszelni a burgonyát és kinyomkodni a reszeléket?” Erre a helyes választ (a sejtekből szabaddá tesszük a keményítőt) magasfokú ismeretek alapján rakja le. A munkafüzet bal oldalára rögzítik a tanulók a keményítőkészítés mozzanatait. Majd a készített keményítőt cellofán alá helyeznek és azt a füzetbe beragasztják. Az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat elmélyítése ezen keresztül is fokozódik. Több oldalúvá válik az *érzéki, anyagi tevékenység*, amely növeli a *racióális* megismerést. Ezt bizonyítja az 1. képen látható megoldás is. Itt a tanuló rajza mellé kerül a leprévelt növény. Vagy a rosnövényeknél a rostokból készített ipari termékek beragasztása bizonyítja az ipari jelentőségét (3. kép). Ugyancsak a VII. oszt.-ban a légzés anyagánál a tanulók által elvégzett kísérletek a füzetben való lerajzolása alapján bármikor felidézhetővé válik a tanuló részéről. Így a légzési folyamat számukra *konkrét*-tábbá válik.

Az ismeretek alapos és maradandó elsajátításához nélkülözhetetlen a tanulók *teljes mérvű valóságos aktivitása*. A tanulók részéről nagy impulzív aktivitás tapasztalható a biológiai tárgyak iránt, éppen ezért ennek tervszerűen irányított felhasználására egy lehetőség a munkafüzet aktív módszerrel való vezetése. Természetesen úgy, hogy az túlterhelést ne okozzon.

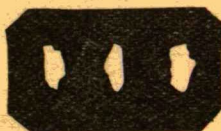
### Megfigyelések

#### savas oldás



A Ca és Mg sók kioldódnak, a rugalmas csontenyv marad meg.

#### égetés



A csontenyv kivehető visszamaradtak a Ca és Mg sók. Törékeny.



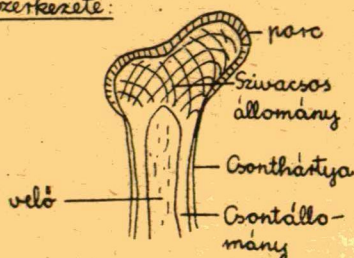
Állati csontenyv

11. óra.

X.12.

### A csontok tulajdonságai

#### Szerkezete:



#### Anyagai:

- szerves vegyületek (csontenyv)
- rugalmasságot fokozzák
- szervetlen vegyületek (Ca, Mg sók)
- szilárdságot fokozzák.

2. f.

A csont anyagai. VIII. oszt.

(6. kép)

Azok a gyűjtések mint pl. a kutyával kapcsolatos szólás-mondások összeszerésével jár, nem megterhelő a tanulók számára, mivel már *meglevo ismereteik* csoportosítását igényli. Ugyanígy a képek vagy az állatbélyegek összegyűjtése is szórakozást jelent a tanulóknak. Ezek különösen szépítik is a füzeteket.



A munkafüzet aktív módszerrel való vezetése a *koncentráció* megteremtésének is jelentős eszköze lehet. Az ilyen módon való munkafüzet vezetéséről a Módszertani Közlemények 1962. II./4 számában már tesztek említést (5). Ebben közlöm az élővilág és a mezőgazdasági gyakorl. foglalk. tárgyak közötti koncentrációt kifejező *kooperatív* füzetmunkát. Az alábbiakban még néhány hasonló a koncentrációt kifejező munkafüzetet ismertetek. Az V. oszt. anyagában a háziállatokkal kapcsolatos szólás-mondások gyűjtése, összeírása az irodalmi koncentrációt fejezi ki. A VI. oszt. „Erdei fák” című anyagnál az ipari jellegű gyakorlati foglalkozással valósítható meg a koncentráció, amely a munkafüzetbe ragasztott falemezekkel is kifejezésre jut. A VIII. oszt. „A csont anyagai”-nak megtanításánál és a munkafüzet (6. kép) vezetése is kifejezi a kémiával és az állattannal való koncentrációt. Ezek alapján a munkafüzet is nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a *tanulók önállóan is keressék az ismeretek közötti összefüggéseket*.

Az aktív módszerrel vezetett munkafüzet, amelyben a tanulóknak sok önálló munkája van, növeli a tanulók elbírálásának sokoldalúságát. Nemcsak a tábláról lemásolt vázlat helyességét, szépségét osztályozhatjuk a füzet átnézése alkalmával, hanem az általa kifejtett önálló munkát is értékelhetjük.

### AZ AKTÍV MÓDSZERREL VEZETETT MUNKAFÜZET PSZICHIKAI HATÁSA

Azok a feladatok, amelyekről feljegyzést készít a tanuló, *alaposabb megfigyelésre készíteti*. A figyelem koncentrációját fokozza, ha az önállóan végzett kísérletekhez szempontokat adunk, mint a VII. oszt.-os „Légzés” c. anyagrésznél tettük (5. kép). Azzal, hogy a tanulók a szépen vezetett munkafüzeteiket lapozgatják, benne munkálkodnak, a bejegyzések alapján *megegyeznek azok a képzetek és fogalmak*, amelyeket az órán szereztek. A kétszíkú, az egyszíkú és az összetett levél beragasztásával növeljük a morfológiai képzetek szilárdítását (4. kép).

A tanulóknak a munkafüzetben megnyilvánuló aktivitása tervszerűbbé válik a tanár irányításával. Mivel a szabadon hagyott oldal kitöltése nem minden esetben kötelező, így a tanulók saját elgondolásuk szerint is felhasználhatják. Ez a lehetőség jelentős szerepet tölt be a tanulók *kombináló, szelektáló képességének* megismerésében.

### AZ AKTÍV MÓDSZERREL VEZETETT MUNKAFÜZETEK NEVELÉSI JELENTŐSÉGE

Az előzőekben említettek bizonyítják az ilyen módon vezetett munkafüzetek sokrétű nevelői hatását. A szorgalomból elvégzett munka sikerei az *önálló ismeretszerzés* lehetőségét mutatja meg és ezen keresztül a munka megbecsülésére nevel. A munkafüzet szabad oldalán kifejtett gyűjtő, kísérletező munkák elősegítik a megismeréshez nélkülözhetetlen *manuális műveletek megszerzését*. Az aktív módszerrel vezetett munkafüzet bizonyítja, hogy teljes értékű tanuláshoz fontosak a gyakorlati műveletek is. Erre legjobb példák azok a vázlatok, ahol a tanulók szorgalmi munkái szervesen egészítik az órán tanult ismereteket. Ilyenek: a 2. kép, ahol a szőlőről tanult morfológiai ismereteket szervesen egészíti ki a gyakorlati étellel kapcsolatos tanulói megfigyelések. A 3. képen látható a rosnövények ipari felhasználása. A csont anyagai című óravázlatot szervesen egészíti ki a tanulók kísérletei és megfigyelései (6. kép).

A megfigyelések *pontosságra*, a készítmények elkészítése *türelemre, kitartásra* nevelnek. Ezeken túlmenően nagymértékben fokozza a kézügyességet. A feljegyzések, rajzok és készítmények elhelyezése a füzetlapon jelentősen fejlesztik a tanulók esztétikai érzékét. Igyekeznek az önálló munkában is követni az iskolában igényelt formát. A képek mutatják a tér helyes, arányos kihasználását. Ennek értékelését sohasem szabad figyelmen kívül hagyni.

Azokra a füzetekre, amelyekben a tanulóknak sok munkája fekszik, sokkal nagyobb gonddal ügyelnek. Ez a gondosság később érezhető lesz más felszerelésekkel kapcsolatosan is.

### AZ AKTÍV MÓDSZERREL VEZETETT MUNKAFÜZETRŐL MEGÁLLAPÍTHATJUK

1. Így az ismeretek megszilárdításának eszközévé válik.
2. Az ismeretszerzés egy önálló útját mutatja meg.
3. Növeli a manuális tevékenység ismeretszerző lehetőségét.
4. Hozzájárul a gyűjtő- és kutatómunka megszerettetéséhez.
5. Növeli a tanulók kezdeményezési területét a szaktárgyon belül.
6. Bővíti a tanulók személyes megismerésének lehetőségét.

### FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. *Futó Józsefné*: A tanulók aktivizálása az V. osztályos tananyag feldolgozása során. KÖPTI kiadványa. 1961.
2. *Futó Józsefné*: A tanulók aktivitásának fokozása az élővilág c. tárgy VI. oszt.-os tananyagának feldolgozása során. KÖPTI, 1962. kiadványa.
3. *Jósa Zoltán*: Hogyan szolgálja az V. osztályban a közvetlen megfigyelés útján történő biológiai képzet- és fogalomalkotás a nevelést. Módszertani Közlemények. 45—49. old. 1961.
4. *Jósa Zoltán*: Fogalom és fogalomrendszerképzés egy biológiai óra logikai és oktatáslélektani elemzése tükrében. Módszertani Közlemények. II./2. 17—32. old. 1962.
5. *Mihály Endre*: A koncentráció megvalósítása az élővilág és a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgyak között az V. osztályban. Módszertani Közlemények. II./4. 48—56. old.
6. *Nagy Sándor*: A didaktika alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. 1956.
7. *Oláh József*: Táblavázlatok. Tankönyvkiadó, Bp. 1962.
8. *Udvarhelyi Károly*: Szemléltető rajzok a földrajzórán. Tankönyvkiadó. Bp. 1961.
9. *Zentai Károly*: Az aktivitás lélektani alapjai. Módszertani Közlemények. 1962. II./2. 33—43. old.
10. *Zsámbéki László*: A táblai vázlat szerepe és jelentősége a tanulók fogalomalkotásánál az általános iskola alsó tagozatán. Módszertani Közlemények. 1962. II./2. 1—16. old.



## Komplex munkák a politechnika oktatásban

### KÖRZŐ KÉSZLET

Sorozatunkban harmadik alkalommal egy körző készlet kivitelezését fogjuk figyelemmel kísérni. Nem olyan készletet kívánunk gyártani, amilyen a rajz-órákon használatos, hanem olyat, amit a vasesztergályos szakmunkások használnak munka közben.

Ezeknek a segédeszközöknek külső- és belső tapintó körző a neve. Sokan kopírozó, másoló körzőnek is hívják. Ha megfigyeljük a szerszámokat működés közben, úgy látjuk, hogy mindegyik elnevezés találó. A körzők tulajdonképpeni rendeltetése ugyanis forgástestek külső és belső átmérőjének a lemerése, illetve kopírozása.

Az esztergályos munka közben nagyon sokszor másol, vagyis egy meglevő mintadarab után készít egy másikat. Az elromlott gépalkatrészt nem rajzolják le, hanem a méreteket egyszerűen lekopírozzák róla. Ebben a másolási műveletben szerepelnek igen nagy haszonnal a másoló vagy tapintó körzők. A belső tapintó körző hengeres furatok átmérőjét, a külső tapintó körző pedig forgástestek külső átmérőjének mértékszámát rögzíti.

Ha a két körzőnek egy ügyes kis dobozt is szerkesztünk, nemcsak a komplex munkák követelményeinek teszünk eleget, hanem a gyermekek otthoni szerszámkészletét is értékes darabbal növeljük. Ez a tudat pedig feltétlenül biztosítja majd a tanulóknál azt az alkotó-kedvet, ami a jó munkának elengedhetetlen feltétele!

### *Előkészület*

Az előkészület során a fa- és fémanyag beszerzése az első és legfontosabb feladat. Amint a mellékelt rajzokból látható, szalagvasra, kemény vagy puhafalécre és rétegelt lemezre lesz szükségünk. Be kell szereznünk ezeken kívül még megfelelő méretű szegecsket, alátéteket, sarokpántokat.

Az anyag biztosítása után elkészítjük a mintadarabot. Nagyon szerencsés eset, ha erőnkből futja még arra is, hogy egy-egy nagyon lényeges műveleti lépés szemléltetésére készítsünk még úgynevezett félígkész darabokat is! Így sokkal jobban lehet a műveleti fogások rendjét érzékelteni.

Ezekután a rendelkezésre álló anyagok, szerszámok, és természetesen mindenekelőtt a kiviteli tervek figyelembevételével órákra, illetve foglalkozási egységekre bontjuk az elvégzendő feladatot.

Itt kívánjuk megjegyezni, hogy a most tárgyalt komplex munkadarabot nyolcadikos tanulókkal lehet elkészíteni.

### *1–2. óra*

#### *A mintadarab bemutatása. Célkitűzések. Vázlat*

Az első foglalkozás bevezető ténykedése a dobozába elhelyezett készlet bemutatása. Először megmutatjuk az egész készletet, majd külön-külön a három összetevőt. A bemutatást természetesen az egyes darabokra vonatkozó szakszerű magyarázattal kísérjük. A helyes bemutatás eredményeképpen minden tanulónak meg kell

ismernie még a munkábfogás előtt a készítendő darab minden *lényeges* tulajdon-ságát!

A bemutatás *magyarázó fázisát a célok kitűzése* követi. Miért csinálunk körző készletet? Saját szerszámosunk gyarapítására. Milyen munkafogásokat gyakorolunk ezzel az összetett feladattal? Sokfélét. A körzők elkészítésénél ismételjük majd a mé-retre reszelést, a fémfűrész használatát, kézbe vesszük a fűrőgépet, a szegecs húzó-t, a szegecsfejező-t, dolgozunk a finom kis tűreszelőkkel és alkalmazzuk a különböző polí-rozó vagy fényesítő szerszámokat. A doboz összeállítása faipari vonalon szerzett ismereteinket újítja fel. Az oldalakat egyszerű lapolással illesztjük, a csukló-pántok elhelyezése kezünkbe adja majd a vésőt, de a szereléshez csavarhúzó-ra és kalapács-ra is lesz szükségünk!

Ezekután nem nehéz megfogalmazni fő célunkat: a következő foglalkozásokon a fenti munkafogásokat gyakoroljuk — de ha szabad ezt a kifejezést használni —, most már nem hatodikos vagy hetedikos, hanem *nyolcadikos* szinten!

Az első foglalkozás második részének feladata a *műszaki rajzok* elkészítése. Ennél a lépésnél mindig arra kell törekednünk, hogy a gyermekek munkafüzetük-ben úgynevezett „műhelyrajzot” készítsenek. Eszerint annyi nézetből rajzolják le a tárgyakat, amennyire a gyártás szempontjából feltétlenül szükség van. Térhatású képet csak akkor készíttessünk velük, ha az az egyértelmű érthetőség szempontjából elengedhetetlen!

Ha a műszaki rajzokat elkészítettük és azokra a szükséges méreteket szabá-lyszerűen felkótáztuk, következhet a *vázlat* megírása, mely az anyag- és szerszám-szükséglet felsorolásából és a balesetvédelmi utalásból áll:

*Anyagszükséglet:* 3 db 160 · 20 · 2 mm-es szalagvas; 2 db 5 mm-es nagyfejű szegecs; 4 db 5 mm furatú 1 mm vastag alátét; 2 db 160 · 270 · 5 mm-es rétegelt lemez; 1 db 140 · 250 · 5 mm-es rétegelt lemez; 2 db 10 · 10 · 270 mm-es kemény vagy puhafaléc; 2 db 10 · 10 · 160 mm-es kemény vagy puhafaléc; 2 db 10 · 20 mm-es csukló-pánt; tetszésszerű anyag a betétlap bevonásához; 15 mm-es bognárfejű sze-gek; a csukló-pántokhoz 10 · 2 mm-es facsavarok.

*Szerszámszükséglet:* Satu; fémfűrész; elő- és finomvágású reszelő lapos vagy négyszögletes kivitelben; gömbölyű tűreszelő; kézfűrőgép 5 mm-es csigafűrő-vel; sze-gecs húzó és szegecsfejező; durva és finom csiszolópapír; illesztő fűrész; favéső; farás-poly; kalapács; lakkozó ecset; fonálfűrész.

*Balesetvédelem:* A sokféle szerszám használata fokozott figyelmet és óvatosságot igényel!

A vázlat elkészítésével az első foglalkozás anyagát kimerítettük.

### 3.—4. óra

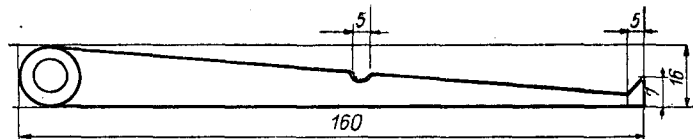
#### *A belső tapintó körző készítésének megkezdése*

Ezen a foglalkozáson megkezdődik a gyakorlati kivitelezés művelete. A belső tapintó körző anyagát kiosztjuk. Ez 2 db 160 · 20 · 2 mm-es szalagvas, melyet nagy-ollón előre levágtunk.

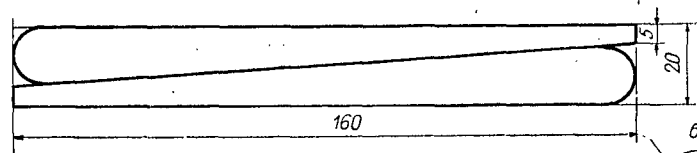
A kiosztott anyagokra a tanulók felrajzolják a füzetben már egyszer rögzített formákat. A rajz elkészültével hozzáfognak a reszeléshez.

Az első körző kivitelezésénél a főcél a szabályszerű reszelés gyakorlása. Amint az ábrákból látható meglehetősen sok anyagot kell a tanulóknak reszelővel lehor-daniok. Ám ez a körülmény nem jelent hátrányt számukra. Ha megfelelően el tudjuk őket látni szerszámmal, úgy ez a művelet is csak javukra válik!

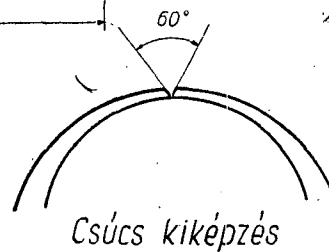




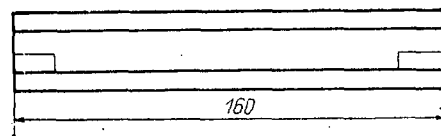
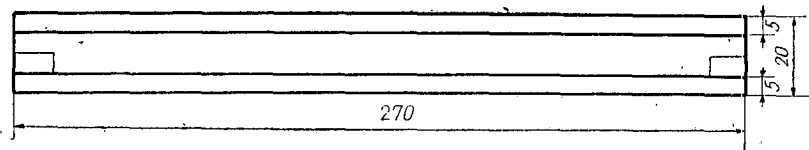
Belső tapintó körző



Külső tapintó körző

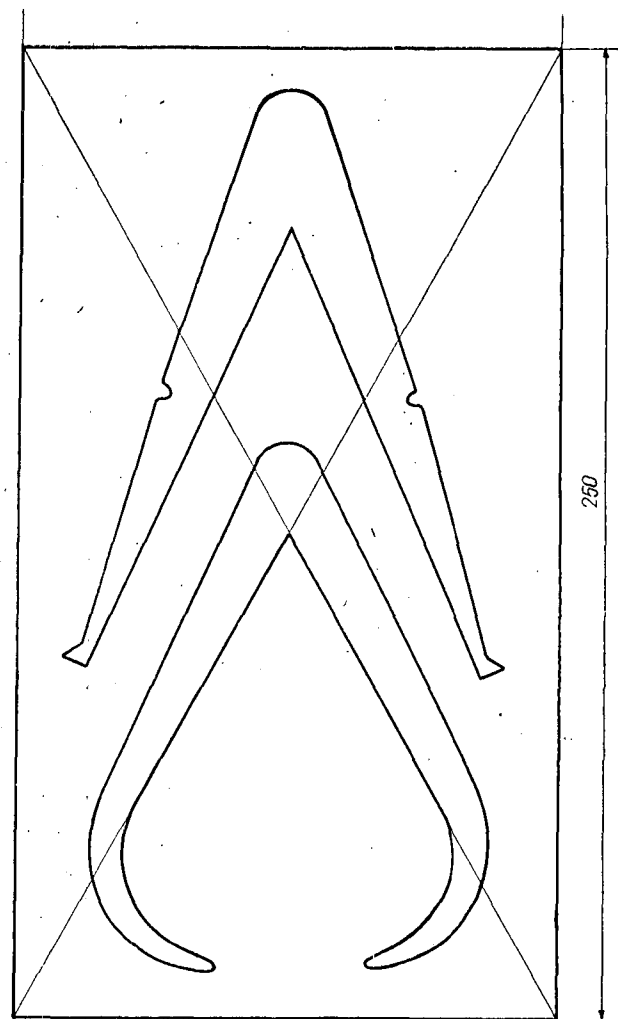


Csúcs kiképzés



Doboz

Körző készlet.



Betétlap a körzők elhelyezésére

Először durva vágású előreszelőket adunk a kezükbe, majd a nagyolás megtörténte után következik a finom, illetve simító reszelők kiosztása. A reszelés megkezdése előtt újra bemutatjuk a helyes testtartást, szerszámkezelést és figyelmeztetjük tanulóinkat a befogás szabályaira. A rosszul rögzített anyag a satuban beremeg, elnyomorodik, a jól beszorított darabot viszont öröm megmunkálni! Lényeges dolog, hogy reszelés közben mindig kis fogásokkal menjenek előre, vagyis az anyagot egy-egy milliméterrel emeljék csak a satuban. Ugyancsak fontos, hogy az egész felületet egyszerre munkálják és a reszelésben ne lépcsősen haladjanak!

Ezeket a szabályokat betartva ezen a foglalkozáson a két szár anyagának legnagyobbjára juthatunk el. Ez annyit jelent, hogy durva reszelővel megközelítettük a rajzok vonalát, tehát majd a finom reszelés következik.

#### 5–6. óra

##### *A belső tapintó körző finom-reszelése*

Az előző foglalkozáson félbenmaradt munkát azzal folytatjuk, hogy a durva reszelő által kihordott „sorját” eltávolítjuk. Ennél a műveletnél általában nem használunk satut, hanem a kézben-tartott anyagot az asztalra támasztva szabadítjuk meg – főleg balesetvédelmi szempontból – a felesleges sorjától.

A következő lépés a szárnak finom-reszelővel történő kiművelése. Először külön-külön formázzuk meg a körző-részeket, majd amikor ezzel elkészültünk, a két szárat hajszálpontosan befogjuk a satuba és most már együttesen adjuk meg nekik a végleges alakot.

A finom-reszelésnél nagyon ügyeljünk a tapintó sarkok, valamint a félkörös formák szép kialakítására!

A pontosan kiképzett körző-szárakat előbb durvább, majd finom csiszolóvászonnal felcsiszoljuk. A fényesítési munka végén az alkatrészeket savmentes olajjal vékonyan bekenjük.

#### 7–8. óra

##### *A belső tapintó körző szegecselése*

A méretre kialakított szárat a körző-tengely helyén pontozóval megjelöljük, majd előbb kisebb átmérőjű fúróval kifúrjuk. Így nem fenyeget az elcsúszás veszélye. Ezután 5 mm-es csigafúróval a kívánt nagyságra nagyobbítjuk a lyukat. Ha szükséges, úgy gömbölyű tűreszelővel még igazítunk a furaton, melybe az 5, esetleg 6 mm szárvastagságú szegecs beleillesztjük. A körzőszárnak a szegeccsel történő egybekötését a szegecshúzó szerszám alkalmazása követi.

Ez a művelet már tulajdonképpen a szegecselés első mozzanata, mely abban áll, hogy a megfelelően alátámasztott szegecsre az összekötendő anyagot alaposan „ráhúgom”. Ha ezt a feladatot sikeresen elvégeztem, a szegecs alsó fejt továbbra is alátámasztva tartom, és a fejező szerszám segítségével a kiálló szegecsszárból az alsóhoz hasonló nagyságú felső szegecsfejet alakítok ki. Nagyon lényeges szempont e művelet végrehajtásánál, hogy olyan szoros kötést érjek el, amilyenre e különleges rendeltetésű eszköznél szükség van. Közismert dolog, hogy ennél a körzőnél a nyitást, vagy zárást apró ütögetéssel hajtják végre, tehát nyilvánvaló, hogy a tengelykötésnek igen szorosnak kell lennie.

A szegecsfej elkészítése után finom csiszolóvászonnal eldolgozzuk az esetleges karcolásokat és a most már teljesen kész körzőt még egyszer átpolírozzuk.

*Külső tapintó körző anyagának kiszabása*

A második körző kialakítása 1 db 160 · 20 · 2 mm-es szalagvasból történik. Ennél a munkadarabnál már nem csupán a reszelés gyakorlása a fő kíváncsi, hanem komoly helyet kap a fémfűrész használata is.

A tanulók a kiadott anyagra meghúzzák a mellékelt rajzon látható ferde átlós vonalat és annak mentén fémfűrész segítségével kettévágják a darabot. A fémfűrész használatánál újra bemutatjuk a helyes test- és kéztartást, továbbá részletesen megbeszéljük az anyag célszerű befogási módjait. Így elkészül a két körzőszár. A további feladat a szélesebb végek legömbölyítése és a fűrészelés okozta szabálytalanságok eltávolítása finom reszelővel.

Amennyiben az időnk engedi, még ezen az órán kijelölhetjük a tengelyfuratokat és elvégezhetjük a csiszolás nagyzoló műveletét.

## 11–12. óra

*Külső tapintó körző alakítása és szegecselése*

E foglalkozás kezdő feladata a körzőszárak félkörös kiképzése. Ezt a műveletet hidegmegmunkálással hajtjuk végre. A körzőszár hegyét úgy illesztjük rá az üllő gömbölyű szarvára, hogy annak vége az alátámasztási ponttól néhány milliméterrel távolabb legyen. Ha ilyen tartás mellett a körzőszár hegyét fakalapáccsal ütögetjük, miközben az alátámasztási pontot fokozatosan a tengelyfurat irányában elmozdítjuk, a körző lassan felveszi a félkörös alakot. Természetesen közben az üllő lapján is egyengetjük az anyagot, mely a gömbölyítés miatt eredeti síkjából állandóan kicsúszni igyekszik. A kétirányú munkálás eredményeként rövidesen csinos félköröket kapunk. Az eredmény akkor jó, ha a körző két szára összezárt állapotban félkör alakot.

A félkörös formázást a csúcsok elkészítése követi. Itt — amint a rajzon is látható —, a két csúcs úgy találkozik, hogy összecusokott állapotban 60 fokos szöget zár be. Nemcsak esztétikai szempontból fontos, de a használhatóság is megköveteli a körzőhegyek nagyon pontos és lelkiismeretes kialakítását!

A külső tapintó körző gyártásának befejező művelete — melyet természetesen az alapos polírozás előz meg —, a szegecselel elkészítése. Ennek a folyamata teljesen azonos az előbbieken már elmondottakkal.

## 13–14. óra

*A körzők dobozához anyagok leszabása*

A hetedik foglalkozást a körzők dobozához szükséges anyagok leszabására fordítjuk. Először kivágjuk 5 mm-es rétegelt lemezből az alap- és fedőlapot a rajz szerinti méretben. Utána az oldallécek kivágása következik. Végül a betétlap kiszabását végezzük el.

A továbbiakban fonálfűrészszel kifűrészéljük a betétlapból a két körző helyét. A körző-ágynak természetesen megfelelő mérettel kell rendelkeznie. Ezt úgy érhetjük el, hogy az ábra szerinti elhelyezésben felrakjuk a kész eszközöket a betétlapra és másfél-két milliméterre eltartott ceruzaheggyel körülrajzoljuk őket.

A kiszabott és fonálfűrészszel megmunkált anyagokat lecsiszoljuk.

A befejező foglalkozáson egyszerű lapolással összeállítjuk a doboz keretét. Az összeillesztett keretet bogárnéfejú szegekkel ráerősítjük az alaplapra. Ezt követően a csuklópántok helyét vessük ki, hogy facsavarokkal, illetve szegekkel a fedőlapot is fel tudjuk rakni a helyére. A kész dobozba most már a betétlap behelyezése következik. Ezt a műveletet megelőzőleg azonban a dobozt színtelen lakkal áthúzzuk. A betétlapot berakás előtt célszerű alkalmas színű textiliával bevonni, hogy az elkészített körzők a dobozban szebben mutassanak. A megszáradt fadobozba beillesztjük a bevont betétet, majd berakjuk a kész körzőket. A fedőlapra ráírjuk a készítő diák nevét.



## Műhely

### ÉV VÉGI OSZTÁLYOZÁS KÉRDÉSE AZ I. OSZTÁLYBAN

A tanulók osztályozása értékelést jelent. Értékelni kell az ismeretekben való jártasságuk, készségük fokát. Végső fokon tehát a tanulásban elért tudását fejezzük ki számjegyekkel. Ezzel érzékeltetjük, hogy a tanuló mennyi hasznos ismeretet sajátított el, mennyit tud a gyakorlati élet számára hasznosítani.

Az osztályozás két tényezőtől függ. Egyik maga a tanuló, az ismereteket szerző, a másik a nevelő, az ismeretnyújtó. A tanuló tudása mindkét tényező munkájától függ, tehát közös munka eredménye. Az természetes, hogy a tanuló tudása függ az oktató munkájától. Színvonalas, lelkiismeretes oktatói munka jobb eredményt biztosíthat. Viszont fokozott oktatói munka mellett sokszor határt szab a tanuló befogadóképessége. Az osztály tudásának szintje az oktató munkájának a tükrre. Végeredményben bármely oldalról boncolgatjuk a kérdést, a nevelő van hivatva a tanuló érdemjegyeinek megállapítására, az év végi lelkiismeretes osztályozásra. Vegyük vizsgálat alá, miféle elv vezesse a nevelőt az év végi osztályozáskor.

Az iskolába lépő 6 éves gyermekek különféle szellemi fejlettség fókán állnak. Magatartásuk, gondolkodó és kifejező képességük foka különböző. A nevelő feladata, hogy első osztályban kiegészítse a hiányosságokat, osztályszintet hozzon létre. A helyes oktatás, nevelés eredménye az, hogy a tanulók aránylag gyorsan fejlődnek, bátrabbak, beszédesebbek lesznek, fejlődik a kifejezőképességük. Ha a nevelő, hivatásának tudatában, figyelemmel kíséri az általános, és az egyén fejlődését, kialakul előtte osztályának képe. Lát-

nia kell, melyik tanuló szorul különösen segítségre. Egyénenként kell tudnia és értékelni a tanulók tudását. A III. sz. Módszertani levél ilyen és hasonló elgondolás alapján előírja, hogy a nevelő ne számjegyekkel fejezze ki az egyes tanulók tudását. Az első osztályos tanuló teljes megismerése után adhat érdemjegyeket a bizonyítványban. Indokolt is ez. Tudjuk, hogy a tanulók fejlődése, kifejlődése nem egyenletesen felfelé ívelő. Hány esetben tapasztalhattuk azt, hogy például számolásból, vagy énekből, sőt olvasásból (hangfűzés, betűkapcsolás) gyöngébb haladást mutat egy-egy tanuló, majd az első negyedév után szépen kifejlődik. Tapasztalhattuk azt, hogy az osztály tanulói között többen voltak olyanok, akik könnyen, simán kapcsolták a betűket szavakká. Az örömük is megnyilvánult sokszor. — Az első negyedévben szinte ugrásszerűen, nap-nap után észrevehetően növekszik a kifejező képességük. A fejlődés, vagy a visszamaradás egyik legszembevetőbb területe a számtan, amelyben a számtani gondolkodás jelentkezik. A fejlődés másik jól megfigyelhető területe az írás. Az íráskészség, betűformálás fehéren fekete bizonyíték.

Bármely vonalon figyelgettük, jegyeztük az előrehaladást, az első negyedévi munkánk nyomán mégsem mondhatjuk azt, hogy azon a fokon biztos az I. osztályos tanulók tudása, mert ingadozó. A tanító számára a megfigyelés, feljegyzés értékes, mert világos képet ad egyes tanulókról. A tanulók számára a fejlődésüket, tudásukat, annak fokát számszerű érdemjegyekkel kifejezni azért nem indokolt, mert azt még ebben az időszakban a tanulók reálisan értékelni nem tudják. Helyette az oktatás folyamán a megértetés a döntő. A tudatosság elvének alkalmazása teszi jelentőssé a nevelő munkáját, a tanuló

szemében. Tudja a tanuló, mit, miért tesz. Ez a tanulást, az iskolai munkát teszi széppé, kíváncsisá, értelmessé a tanulók számára. A nevelő pedagógiai és didaktikai tudatossága a tanulók tudásán mérlegelhető. Az osztály tudásszintje azonban az egyes tanulók tudásából adódik. Eppen ezért a nevelőnek a tanulót egyénenként kell ismerni. Tudnia kell, melyik tanulót miben kell segítenie. El kell ismerni az egyes tanulók törekvésüket, tudásukat.

A III. sz. Módszertani levél nem kívánja a tanulók félévi osztályozásukat sem. A nevelőkre bízta azt, hogy a tanulókról érdemes szóbeli tájékoztatást adjon a szülőknek. Félévre a nevelőnek tisztá képet kell adni tanítványairól, a félévi megfigyelése, felmérése alapján. Szinte keresztmetszetben kell látnia minden egyes tanuló teljesítményének fokát. A tanév végére a tanulók értelme annyira kifejlődik, hogy akkor már számjegyértékeléssel is mérheti a nevelő a tanulók tudását.

Ezek után felmerül a kérdés, a tanév végén milyen elbírálás alapján osztályozzon a nevelő az I. osztályban?

A Tanterv és Utasításunk előírja tantárgyanként a követelményt. A követelmény alkalmazása nevelőnként nem egyforma. Nem gondolok itt engedékenységre, „szimpatikus” kapcsolatra a tanuló és a tanító között, vagy a szülők felé irányuló kedveskedésre, de gondolok a nevelő helyes ítéletalkotására. A jártasság, a készség fokának tárgyilagoss megállapítására. Előreláthatóan intézkedik a III. sz. Módszertani levél az év végi összefoglalók felsőbb osztályokban való eltörlésével, amikor is nem egy év végi összefoglaló órán hallott felelet alapján kap a tanuló egy-egy tantárgyból osztályzatot. Így az első osztályban sem lehet év végén egy-egy felelet alapján dönteni a tanuló érdemjegyeiről. Az érdemjegy megállapításakor a tanuló egész évi munkája alapján kell tárgyilagoss osztályzatot adni. Világos kép alakul ki a tanulóról, amikor a kiszabott követelményeknek nem felel meg. A III. sz. Módszertani levél a tanulót bizottság elé utalja végleges döntés végett, mikor is a tanulót alapos, beható vizsgálat alá veszik.

Itt az év vége! A tanulók év végi osztályozásuk ideje elérkezett. Vajon hányast adjak Jancsinak, Katónak számtanból, olvasásból stb.? Töprengés. Na, majd még egyszer feleltetem! — Nem engedhetők meg az, hogy a nevelő év végén egy felelet alapján osztályozzon. Az ilyen és hasonló osztályozási módot kívánja kiküszöbölni a vonatkozó módszertani levél. Az érzelmi kapcsolatokat is mellőzni kell. Mindezekkel szemben mennyivel könnyebben és nyugodtabban osztályoz az a nevelő, aki tanítványait az év folyamán

igyekezett minden tekintetben megismerni: egyenként. Feljegyzései alapján tudja, hogy egyesek mennyire jártasak, készségük mennyire fejlődött ki, tudásszintjük milyen fokon áll. Így lesz igazságos a tanulók tudásának értékelése, év végi osztályozásuk a valósnak megfelelő. A nevelő önkritikát gyakorolva nyugodtan állapíthatja meg: hivatásomnak lelkiismeretesen eleget tettem, és tanulóimat nyugodtan bocsáthatom, vagy vihetem a második osztályba.

Majzik Sándor

## TAPASZTALATOK EGY FÖLDRAJZI SZAKKÖRRŐL

Az általános iskola VII—VIII. osztályos tanulóinál — noha az érdeklődések kedvelésén túlmenő szaktárgyi érdeklődés csirái már fellelhetők —, még korántsem találunk olyan differenciálódó, nagyobb egyéni elmélyedést, gyűjtési hajlamot mutató érdeklődést, mint a középiskolás tanulóknál. Tapasztaltam szerint is ebben a korban az egyes tantárgyak iránti érdeklődés még nem tartós, s igen gyakran külső tényezők (a szemléltető eszközök változatossága, a tanár személye stb.) határozzák meg. Csak kevés az olyan személyiség, akinél ez az érdeklődés túlmegy a változatossá, az érdekesség keresésén, az e korban jellemző érdeklődés keretein, s hosszadalmasabb, néha éppen nagy türelmet, erőfeszítést, gyakran önmagában nem érdekes gyűjtőmunkát, forrásmunkák kutatását is biztosítja. Az egyre fokozottabban jelentkező, de még szertelen érdeklődés, a gyors és különösebb megerőltetést nem igénylő sikerek kívánása, a feltett kérdéseikre adandó azonnali válaszok keresése jellemzi ezt a kort.

Hogyan lehet ezt a szertelen érdeklődést alaposabbá, rendszerezőbbé, kitartó munkát vállalóvá tenni, és a tanulás érdekében felhasználni?

A tanulók fokozódó érdeklődése mellett szinte minden szaktanár törekszik arra, hogy tanítványainak a szaktárgya iránt megnyilvánuló érdeklődését fokozza és kielégítse, s ezen keresztül valahogyan felhasználja az oktató-nevelő munka alaposabbá, eredményesebbé tételére. A tanulók részéről megnyilvánuló érdeklődés azonban — még egy szaktárgy keretén belül is —, a rádió, televízió előadásai, a különböző folyóiratok és napilapok cikkei nyomán rendkívül szerteágazó. A feltett kérdések túlnyomó része nem esik egybe a tananyaggal, s így megválaszolásukra a tanítási órák keretében nincs, vagy csak alig van lehetőség, de az óráközi szünetek sem mindig biztosítanak erre megfelelő körülményeket.

Ezek felismerése alapján szerveztem meg az 1961—62. tanév II. félévében iskolánk

VII/b. és VII/c. osztályosaiból a földrajzi szakkör. A jelentkezés feltétele csupán a földrajz iránti érdeklődés volt, amelyet az első félévi munkájával minden tanuló már bebizonyíthatott. Így sikerült kiválogatnom azokat a tanulókat, akiknek az érdeklődése túlterjedt a tananyag keretein.

A szakköri foglalkozások (heti egy óra) során megbeszélésre, vagy éppen megvitatásra kerülő témák összeállításánál elsősorban az a cél vezetett, hogy a szaktárgyam iránti érdeklődés fokozódjék — s a felmerülő (földrajzi vonatkozású) kérdések kielégítő választ nyerjenek. A gyermekek számára nem mindenkor azok a problémák érdekesek, amelyek a szaktanár számára. Azokban az esetekben, amikor az elsősorban számomra érdekes — egyébként fontos — témák kerültek szóba, a figyelem, az érdeklődés csökkent, bármennyire érthetően, szemléletesen és érdekesen történt is a kérdés felvetése és megbeszélése. Ez arra vezetett, hogy fellazítottam az előre elkészített szakköri tematikát, s a szakköri foglalkozások témáját inkább a tanulók kérdései, kívánságai és az aktuális földrajzi vonatkozású események határozták meg. (Ez nem jelenti azt, hogy „propó-szerűen”, a véletlen-kérdések alapján alakult ki a beszélgetés.) A foglalkozások befejezése előtt mindig megkérdeztem, hogy a következő alkalommal mi legyen a megbeszélésünk tárgya? A kívánságok közül kiválasztva azt — vagy azokat — a kérdéseket, amelyek a szaktárgy szempontjából legfontosabbak, előre meghatároztuk a következő hét témáját. Így került sor a földrengések, a vulkánok, a csapadék keletkezése, a primitív népek mindennapi élete, a Himalája havasi embere stb. témák megbeszélésére.

A szakkörökön elérendő másik célkitűzés az volt, hogy felhívjam a figyelmet a különböző népszerű folyóiratokban (Élet és Tudomány, Univerzum, Népszerű Technika) megjelenő földrajzi vonatkozású cikkekre, s arra ösztönözsem a tanulóimat, hogy ezeket rendszeresen kísérjék figyelemmel. Éppen ezért én magam is elsősorban ilyen leírásokra, cikkekre hivatkoztam, vagy idéztem a megbeszélések során. Talán ennek a törekvésnek is része van abban, hogy ma már egyre gyakrabban hivatkoznak különböző „forrásmunkák”-ra, vagy hívják fel figyelmemet egy-egy megjelenő földrajzi cikkre.

További célkitűzésem volt, hogy a szakkör tagjait a rendszeres alapos, körültekintő munkára serkentsem. Kezdetben szigorúan önkéntes jelentkezés alapján anyaggyűjtéssel, egy-egy részletkérdés önálló kidolgozásával — esetleg kis előadások megtartásával — bízunk meg egy-egy szakköri tagot. Kétségtelen, hogy eleinte nagyon nehezen ment az

ilyen jellegű munka, sokan húzódoztak az ilyen szerepléstől, s gyakran egyszerű felolvasássá vált az „előadás”. Ma már ezen a téren is jobb a helyzet. Többen vállalkoznak, önállóbbak az előadások, több a forrásmunka.

Sohasem erőltettem azonban a szakköri munka olyan megszokott, kényelmes — de a tanulók érdeklődési körétől oly messze eső — gyűjtőmunkát, mint pl. hőmérsékleti megfigyelések, talajminták gyűjtése stb.

Elsősorban ezek figyelembevételével tudom magyarázni azt, hogy a jelen tanév elején — amikor pedig lényegesen több szakkör indult iskolánkban — az elmúlt tanév 14 hetedikese nyomán 37 új VII. osztályos tanuló jelentkezett a földrajzi szakkörre, a jelenlegi VIII. osztályosok közül pedig 24 fő. (A tanulmányi eredményeket is figyelembe vevő szelektálás során ezek a létszámok természetesen csökkentek.) A hiányzók száma minimális, s gyakran a zuhogó eső vagy a nagy hideg ellenére is pontosan megjelenik mindenki.

A jelen tanévben működő szakkörökön is hasonló célkitűzések vezetnek, azzal a különbséggel, hogy a VIII. osztályosok szakköri csoportjában mindinkább a tanulók veszik át az előadó szerepét, s a tanári munka az irányításra, kiegészítésre szorítkozik.

Ily módon a tanulók is elérik céljaikat, a szaktanár is. A szakköri foglalkozásokat az aktív munka, az érdeklődés hatja át. A tanulók választ találnak kérdéseikre, ez újabb problémák tisztázására serkenti őket, tájékozottabbá válnak a mindennapi élet szolgáltatotta földrajzi kérdésekben, s ezt úgy érik el, hogy a munkában való részvétel valóban önkéntes és valóban az őket érdeklő kérdések kerülnek megbeszélésre, s nem befolyásolja a munkát az iskolai vagy otthoni körülmények diktálta esetleges kényszer. Így — úgy érzem — valóban a gyerekeké a szakkör, s nem kizárólag a szaktárgy, illetve a tanáré. Természetes az, hogy ilyen körülmények között a szaktárgy logikája, teljessége (az életkorhoz mért) rendszeressége bizonyos zavart és hiányt szenved, de lehet-e heti egy órában — még 13–14 éves korban és egyetlen szaktárgy általános iskolai anyagában is — teljességre, a szaktárgy logikájának megtartására törekedni ma, mikor tanulóinkat olyan kérdések és problémák érdeklik (gondoljunk pl. a világűr-kutatásra), amelyek jelenleg még kívül esnek az iskolai oktatás keretein?

Ellenvetésül lehetne felhozni azt is, hogy az iskolai oktatás semmit sem nyer az ilyen szakköri foglalkozások által. Ha csak a szaktárgy tartalmi részét tekintjük, a közvetlen nyereség valóban nem sok. A szakkörökön valóban nem a mindenkori tan-

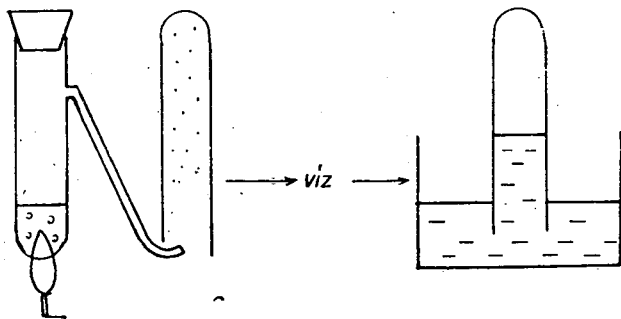
anyag — rövidebb-bővebb — átismétlése, esetleg kiegészítése folyik (de ez is szóba kerülhet természetesen), mert a szakkör nem korrepetálási óra, vagy valamilyen alkalom a „lecke” közös tanulására. De ha azt vesszük figyelembe, hogy a szakköri témák mégis csak szaktárgyi témák is, és közeli vagy távolabbi kapcsolatban vannak, kiegészítik vagy előkészítik az iskolai tananyagot — nem is beszélve a szakköri témák életközelségéről —, mondhatjuk: bővülnek a tanulók ismeretei, fejlődnek készségei, széleseedik látóköre, fokozódik érdeklődése, tehát a szakkör — és a szaktanár is — elérte célját.

Pósa Lajos  
gyakorló isk. tanár, Szeged

## MEGJEGYZÉSEK AZ AMMÓNIUMHIDROXID TANÍTÁSÁHOZ

Évek folyamán többször volt alkalmam olyan órát látogatni, amelyen az ammóniumhidroxidot tárgyalták. Szinte kivétel nélkül egy kísérlet, az ammóniagáz vízben való oldódása (Tk. 51. sz. ún. szőőkutas kís.) uralta az órát. Ez a kísérlet minden látványossága ellenére sem a legfontosabb, sőt, az óra egészét, a megtanítandó új fogalmakat figyelembe véve csak mellékes. Mindössze annyit bizonyítunk vele, hogy az  $\text{NH}_3$  jól oldódik a vízben, holott ezen az órán nem ez a legfontosabb probléma.

Ennek ellenére, mint említettem, sokszor a fő hangsúly a szőőkutas kísérleten volt.



Ezért látom szükségesnek, hogy felvessek néhány gondolatot az ammóniumhidroxid tanításával kapcsolatban.

Az óra megtervezéséhez tudnunk kell, hogy tanítási egységünk a tantervben hol helyezkedik el, milyen előismeretek birtokában vannak már a tanulók, s milyen új ismeretek kialakítását írja elő a kérdéses órára a tanterv. Nézzük meg ilyen szempontból az

ammóniumhidroxid tanítását. Az érvényben levő tantervben a következőképpen helyezkedik el:

II. A legfontosabb vegyületcsoportok:

a) Fémek, fémoxidok, bázisok

A nátrium

Anátriumhidroxid

A kalcium és a kalciumhidroxid

Az ammónia

Tulajdonságainak ismertetése. Oldása vízben (egyenlettel). Az ammóniumhidroxid ( $\text{NH}_4\text{OH}$ ). Az ammóniumgyök (A gyök fogalmának elmélyítése). A változó vegyérték jelentősége. Az oldat kémhatása. Az ammónia előállítása a levegő nitrogénjéből és a víz hidrogénjéből. A kémiai termelés célja. A nyersanyag és késztermék fogalma. Az ammónia felhasználása.

Fentiekből kitűnik, hogy az ammóniumhidroxid tárgyalásakor lényegében a tanulók mindent tudnak — vagy legalábbis a legfontosabbakat — a bázisokról: képződésük módját (oxidációs és közvetlen); közös kémiai tulajdonságaikat: zsírokat, fehérjéket oldják, a széndioxidot megkötik, lúgos kémhatásúak. Ismerik alkotó részeit: fém és OH-csoport. Megvizsgálták a tanult bázisokat kétféle indikátorral, s ismerik azok bázisjelző elszíneződését.

Mi tehát az új tanítási egységünkben, ami kiegészíti a tanulók eddigi ismereteit a bázisokról? — Mert ezeket az új ismereteket, megtanítandó fogalmakat kell tanításunk központjába állítani!

Új az ammóniagáz, mint anyag — meg kell ismerni a tanulóknak fizikai, kémiai tulajdonságait. Új az ammóniumgyök fogalma,

és új az ammóniumhidroxidnak, mint bázisnak a képződése — az eddig tanult bázisokhoz képest. Továbbá új ismeretek a gyártási eljárással és kémiai termeléssel kapcsolatos ismeretek és fogalmak. Fentieket figyelembe véve tehát helyénvalónak látszik az a megállapításom, hogy nem az ammóniás szőőkút kísérlet e tanítási egység fő része, nem uralhatja az óra nagy részét (részben a kísér-

let hosszadalmas elemzésével). Annál is inkább, mivel véleményem szerint e tanítási egységben a fő hangsúly nem is annyira az ammóniumhidroxidon, mint inkább az ammónián és a nitrogénipar s az azzal kapcsolatos politechnikai szemlélet kialakításán van.

Nézzük meg most már az óra felépítésének szempontjait.

Elsőként — s most csak az ammóniumhidroxiddal kapcsolatos órarészről van szó — meg kell állapítanunk az ismeretszerzés útját.

Az eddig tárgyalt két bázisnál nem volt ez probléma. A nátriumot, kalciumot bemutattuk — majd oxidáltuk — s vízzel egyesítettük — bázis képződött. Ez tipikus, problémamentes: a képződés minden fázisa bemutatatható. A tanulók megfigyelhetik, a tényeket elemezhetik, közvetlenül nyomon kísérhetik a bázis képződésének útját. Ezeknél a bázisoknál tehát az indukciós út a természetes.

Nem így áll a helyzet az ammóniumhidroxidnál. Itt véleményem szerint a *dedukciós út* a célravezetőbb: a bázisból kell kiindulni és keresni alkotó részei, képződésének útját.

Mi volna ugyanis az indukciós út?

Elő kellene állítani ammóniát alkotórészeiből. (Vízből és levegőből.) Utána az ammóniagázt egyesíteni a vízzel. Az út első része ismert okok miatt nem járható, tehát tanítási egységünket is ennek megfelelően kell felépítenünk.

Nézzük meg még, tankönyvünk hogyan tárgyalja az óra anyagát? A tanterv kívánalmának, illetőleg felsorolásának megfelelően először szalmiákszeszből ammóniagázt állít elő — s vizsgálhatja annak tulajdonságait. Ezután a szökőkutas kísérlettel ammóniumhidroxidot képez, közben fenolftaleinnel reagáltat s így a kísérlet elemezése során megállapítják, hogy bázis képződött.

Véleményem szerint itt — mivel a származtatás indukciós úton nem követhető — az előző két bázishoz nem hasonló — jobb, célravezetőbb a bázisból, mint ismert fogalomból kiindulni, a következő gondolatmenet alapján:

Bemutatom az ammóniumhidroxidot.

Megállapítjuk fizikai tulajdonságait — halm. állapot, szín, szag.

Megállapítjuk kémiai tulajdonságait: újunk közt dörzsöljük — síkos — korábbi ismeret megerősítése — oldja a fehérjéket. Tiszta rongyon zsírfoltot tisztítunk — oldja a zsírokat.

Az eddig tanult két bázishoz hasonló tulajdonságok.

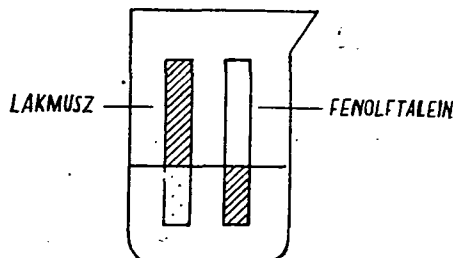
Kétféle indikátorral (lakmusz, fenolftalein) vizsgáljuk: BAZIS.

Ha bázis, milyen alkotó részeinek kell lennie eddigi ismereteink alapján?

Fém + OH.

Vizsgáljuk meg, megvan-e e két alkotórész!

Az eddigi ismereteink alapján az OH-csoport jelenlétét bebizonyítottuk a reagensekkel. (Közös atomcsoport — közös kémiai tulajdonság! — Gyök.) Keressük a fémét!

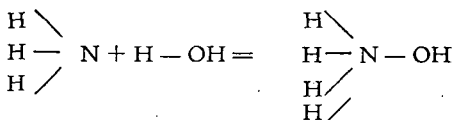


Az alkotórészeket úgy találjuk meg, ha a vegyületet szétbontjuk. Ennek egyik módja a hevítés. Próbáljuk ki!

Melegítjük az ammóniumhidroxidot. A hőbontás eredménye egy gáz és víz. Ez a gáz az ammónia:  $\text{NH}_3$ . Tehát nem fém.

Az ammóniát újra egyesítjük vízzel — bázist kapunk. (Igazoló kísérlet.) Az egyesüléskor azonban az ammónia szerkezetének meg kell változnia — mert az ammóniumhidroxidban más tulajdonságokat vesz fel.

Vizsgáljuk meg ezt a változást:



Az ammóniából — ammóniumcsoport lesz!

Fenti gondolatmenet lényege tehát a következő:

Az ismert ammóniumhidroxidot (bázis) alkotórészeire bontottuk — (analízis) megismertük alkotórészeit — és megismertük képződésének módját — s a bontás útján megismert alkotórészeiből újra előállítottuk (szintézis). Ezek után a tanulókkal még egyszer áttekintjük a gondolatmenetét: — rögzítjük a kutató jellegű (fémét kereső) és a szintézist igazoló jellegű ammónia + víz = bázis kísérletet, elemezzük az egyesülés módját (N változó vegyértéke) és megállapítjuk, hogy a bázisok milyen alábbi új tulajdonságait ismertük meg. Azonos kémiai tulajdonságok mellett az eddigiektől eltérő képződési mód, s ebből következően más alkotórészek (poz. jell. ammóniumcsoport + OH-csoport).



Ezek után térünk rá az ammónia vizsgálatára, előállítására s a kémiai ipar, termelés tantervében előírt ismeretanyagának meg tárgyalására. Ajánlott vázlat a fenti óra felépítéshez a következő:

### Ammónia és ammóniumhidroxid

#### 1. Ammóniumhidroxid

FENOLFTALEIN

LAKMUSZ

színtelen

lúgos

oldadék

kémhatás: BÁZIS

szúrós

szagú

Van-e benne fém? — Nincs!

víz

ammónia-

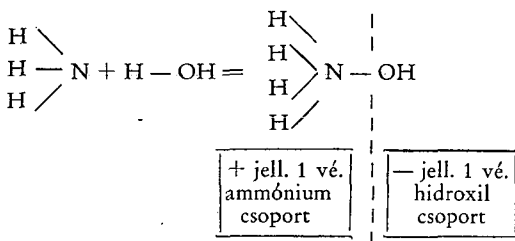
gáz

ammóniumhidroxid

szalmiákszesz

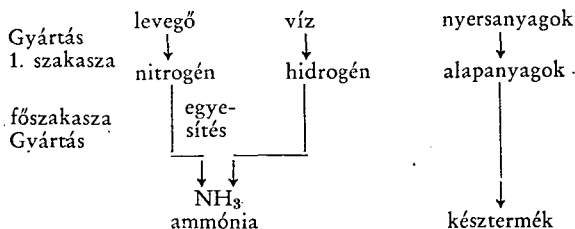
Visszatérve még egyszer a szökőkutas kísérletre: nem feltétlenül szükséges az elvégzése L.: Tokody Klára útmutatását a tananyagcsökkentő rendelet végrehajtásáról. Kémia Tanítás 1962. szeptemberi szám), egyszerűbb módon is el lehet nyeletni a gázt.

Fenti elgondolásaimban lehet hiba, tévedés. Szeretném, ha a Kartársak észrevételeikben elmondanák, vagy jövőre e tárgykör tanításánál szerzett tapasztalataikat megírnák. Én ebben az évben két osztályban így tanítottam, s az eredmény jó volt. Tanulóim biztosan jártak ezen a gondolatmeneten is. Szeretném, ha a Kartársak is megpróbálnák, és közölnék velem észrevételeiket.



#### 2. Ammónia

Gyártása:



Dr. Csíhás Gábor  
Mindszent, Központi Iskola

### AZ ÉVZÁRÓ TESTNEVELÉSI ÜNNEPÉLYEK ELŐKÉSZÍTÉSE

Az alábbiakban az e téren szerzett tapasztalataimból szeretnék néhány gondolatot átadni. Rendeztem már testnevelési és sport-ünnepélyt és egyszerű testnevelési záróvizsgát is. Az előbbi kifejezte a tartalmat és minden tekintetben felülmúlta az utóbbit. Az a kérdés, hogyan kell megoldani ezt a feladatot úgy, hogy az leginkább megfeleljen a ki-

tűzött célnak, vagyis: ünnepély is legyen, ugyanakkor azonban az előkészítés ne vegye el az év végi testnevelési órák tekintélyes részét. A válasz a következő: az iskola munkatervét úgy kell összeállítani, hogy abban a testnevelési ünnepély megfelelő súlyt kapjon. Erre annál inkább szükség van, hiszen az nemcsak a testnevelő ügye, hanem mindazoké a nevelőké, akiket az igazgató alkalmasság szerint a különböző részfeladatok megoldására a tantestületből kijelölt.

A testnevelési ünnepélyek előkészítésével kapcsolatosan most csak azzal kívánok foglalkozni, ami kimondottan a testnevelő dolga. Ez a szakmai felkészítés, amelynek helyes és helytelen módja használatos. A helytelenről csupán annyit, hogy ennél a tanító vagy tanár a tavaszi hónapok óráit szinte teljesen feláldozza a felkészítésre és a tantervi anyag helyett a gyermek csak az ünnepély számait gyakorolja, súlykolja.

Mi tehát a helyes eljárás? Ezt az előre elkészített műsor határozza meg. A műsorba beiktatott számokat részben a testnevelési órákon, részben pedig a játék- és sportköri órákon tanítjuk meg.

Vizsgáljuk meg először a szabadgyakorlatokat, amelyek az óra előkészítő részébe mindig beleférnek és egyúttal a folyamatos ellenőrzés anyagrészét is képezhetik. A szabad gyakorlat kétféle lehet: tömeges és minőségi. Az egyiket az összes tanulók végzik, a másikat csak azok, akik ügyességüknél és gyakorlottságuknál fogva alkalmasabbak erre a feladatra, tehát a játékorákra és sportkörre járók. Míg a tömeges szabadgyakorlatokban együttesen vesznek részt mindkét nem részéről, és a gyakorlatok egyszerűbb, mindenki által elsajátítható elemekből tevődnek össze, addig a minőségi feltétlenül külön mutatóndó be, és itt a leányoké már felveheti a ritmikus előnevet is. Természetesen, a felső tagozatról van szó. A fiúknál tervezett gyakorlatok már talajtorna-elemekkel is átszőhetők. Mindkét nemnél a létszámot a kiválogatottak adják, tehát ez lényegesen kisebb lesz, mint a tömegesnél. Ki kell hangsúlyoznom, hogy az ún. minőségi szabadgyakorlatok a játék- és sportköri órák egész évi gyakorlati anyagát kell, hogy képezzék.

A felsőtagozatos leányok ritmikus gyakorlatok helyett bemutathatnak kéziszer gyakorlatokat karikával. Ezt azért ajánlom, mert egyszerűen mutat, ha a sportoltózatuk pl.: fehér blúz, kék nadrág és rágombolható rövid szoknyácska, a karikák pedig kék színű papírral és elszórtan elhelyezett pipacssal díszítettek. Az alsó tagozat tanulóinak műsora tréfas játékokból, játékos gyakorlatokból és egyszerű szabadgyakorlatokból állhat. Az ezekre való előkészület a testnevelési órákon történhet.

A padgyakorlatok, mint különálló szám, az 1–2 osztály, műsorszámát képezhetik, főleg a fiúknál, összevontan. Csak az ünnepély előtt igényelnek összeszoktató gyakorlat a testnevelési órákon kívül.

A tréfas talajtorna és szekrényugrásokra való előkészület a testnevelési és sportköri órákon történjék úgy, hogy az előbbin a kiválogatás, az utóbbin pedig a gyakorlatok

tökéletesítése és csiszolása szerepeljen. Vonatkozik ez főleg a szekrényugrásokra.

Atlétikai verseny és sportszerű játékok teherlik még színesebbé bemutatóinkat. Ezeknek előkészületi megoldása akkor a legcélszerűbb, ha az ellenőrző gyakorlatok alkalmával, atlétikából, összeállítjuk azok névsorát, akik a főpróba napján az elődöntőket, az ünnepélyen pedig a döntőket fogják vívni egymással. A sportszerű játékok valamelyik döntője; lehetőleg a legérdekesebbnek látszó, szintén az évszázó „vizsgán” kerüljön lebonyolításra az év folyamán megtartott iskolai bajnokságok alapján. Amíg pl. az atlétikai versenyek folynak, ugyanakkor a sportpálya belső részén az alsó tagozat népi játécai és a felsősök népi táncai mutathatók be. Célszerű minden szempontból, ha a népi táncok tanítását nem a testnevelők végzik, mert ezzel sok idő takarítható meg a szakfeladatok megoldására előkészület és bemutatás szempontjából.

A műsor egyik fénypontját jelenthetik a gúliak. Lehetnek egészen egyszerűek is. Legszembek a vegyesek, a leányok és fiúk gyakorlatából összeállítottak, lehetnek osztálygúliak, és ezekből összevontak. Előkészület szempontjából időben gazdaságosabban megoldhatók az osztálygúliak, a testnevelési órán belül, ugyanakkor a osztályok versenyszelleme is ébren tartható és eredményesen kihasználható az ünnepély sikere érdekében. A legmutatósabb gúlaelemekből állítsuk össze a záróképet, amely méltó befejezése legyen a műsorunknak. Néhány próba elegendő az osztálygúliak legszebbjeinek az egyesítésére.

A műsor egyik számaként ajánlom az ünnepélyes díjkiosztást. Nagyon kedves és ugyanakkor pedagógiai is értékes mozzanatot az egyéni bajnokok rövid bemutatása mind magatartás, mind előmenetel szempontjából.

Ennek megtörténte után következze a bajnoki érme kiosztása az igazgató részéről, hogy ezzel is kifejezésre juttassuk a testnevelés jelentőségét, fontosságát.

A fel- és elvonulások, amelyek az ünnepély nélkülözhetetlen kereteit képezik, szintén gyakorolhatók a testnevelési órán a rendgyakorlatok által. Ugyanez zenére, amely egyébként is éltetője kell hogy legyen a műsornak, csak jobban mehet.

Úgy vélem, sikerült valamit adni a testnevelési és sportünnepélyek előkészületeire vonatkozóan olyan értelemben, hogy azok ne jelentsenek nehéznek látszó feladatot és megoldásuk ne veszélyeztesse az év végi testnevelési órák szintjét.

Glózik Pál

A biológia és a földrajz tanítása során problémát szokott okozni az általános iskolában a „kapásnövény” fogalom. A probléma oka, hogy e fogalmat a tanítás során nem alakítják ki és a tankönyvek sem határozzák meg. Így a tanulóknak a kapásnövény kifejezés nem jelent megértett ismeretet, sőt fogalomzavart idéz elő. Nem értik, miért nem kapásnövény minden olyan növény, amelynek talaját kapálni szokták, mint például a paprika, a kerti vetemények, gyümölcsfák. Azt sem értik miért kapásnövény a kukorica, amelynek a talaját csak sarabolni szabad, és miért kapásnövény idénként a lucerna, amelynek nem tudnak kapálásról.

Több tanárnál pedig az okozza a problémát, hogy a kapásnövény fogalmat azonos módon értelmezik a gabonanövény és a pázsitfű fogalommal. Az egyenlő tartalmú és értékű fogalmak nem tartozhatnak egymás fogalomkörébe. Tehát, ha a kukorica gabonanemű, nem lehet kapásnövény — vagy fordítva, ha a kukorica kapásnövény, nem lehet gabonanemű. Mások a kapásnövény jellemző ismérvének a kapával történő töltögetést tekintik. Eszerint, mivel a kukoricát nem szabad töltögetni, nem kapásnövény.

A probléma tisztázása érdekében két logikai tényre kell a figyelmet felhívnom:

1. A kapásnövény fogalom nem egycmű és egyenlő értékű, nem összehasonlítható fogalom a pázsitfű s gabonanemű fogalmakkal. A „pázsitfű” fogalom körén belül a természet növények csoportját jelzi. A „kapásnövény” fogalom pedig mezőgazdasági fogalom, mely a termesztési eljárásra vonatkozik.

2. A fogalom tartalmát a lényeges fogalomjegyek összessége határozza meg. A kapásnövény fogalom lényeges jegyei a széles sortávolságra történő vetés és a folyamatos kapálás. Kapásnövényeknek tehát azokat a széles sortávolságra vetett növényeket nevezzük, amelynek talaját az egész tenyészidő folyamán gyomirtás és talajporhanyítás céljából kapálják. Lényegtelen tehát a kapásnövény fogalom belül, hogy a növények gabonaneműek-e vagy sem. Lényegtelen tehát a kapásnövény meghatározásánál, hogy a kukoricát nem töltögetik. A keskeny sortávolságra vetett vagy csak időnként kapált növények nem kapásnövények. A lényeges fogalomjegyek alapján kapásnövény például: a burgonya, kukorica, cukor- és takarmányrépa, a mák, a napraforgó, sőt, ha maggyerés céljából kapás sortávolságra vetik, a lucerna is.

Jósa Zoltán

A tanterv úgy jelöli meg az egyes osztályok eszközi szintjét olvasásból, hogy az a IV. osztály végére a további ismeretszerzéshez szükséges szinten álljon. Készségről ugyan még nem beszélhetünk, de törekszünk arra, hogy az olvasás a gyermek kezében minél hamarabb eszközzé váljék és ne cél maradjon csupán. Az iskola által nyújtott ismeret a gyermek számára annál mélyebb és tartalmasabb lesz, minél jobban ki tudja azt bővíteni olvasottsága útján szerzett ismeretanyaggal.

Az olvasás eszközi szintjének emelése érdekében már az I. osztályban sokat kell fáradoznunk. Az osztálykönyvtár létesítése ilyen tekintetben jól bevált. Ezt hosszú évek tapasztalata alapján nyugodtan merem állítani.

Az osztálykönyvtár létesítésével kapcsolatos tervemet az első szülői értekezleten szoktam közölni s indokolni a szülőkkel. A gyermekekben pedig már az első mese olvasásakor vágyat ébresztsek a könyvek iránt. Tudatosítom bennük, hogy olvasásra csak az képes, aki ismeri a betűket. Így válnak nálunk a betűismertető órák kellően motiválókká, a tanulók pedig nagyon is érdekeltté abban, hogy minél alaposabban és jobban tanuljanak.

A könyvek kiválasztásakor nagyon igényeseknek kell lennünk, hogy a gyermek önként, szívesen, érdeklődéssel olvasson, a szöveget megértse és azt a megadott szempontok szerint vissza is tudja adni.

Először a téli szünretek kapják meg a könyvet a tanulók. Bár még nem ismernek minden betűt, a nagybetűket pedig egyáltalán, mégis szívesen vállalkoznak olvasásra. Ez a feladat olyasféle kutató munkára készíteti a gyermeket, amelynek megoldására képesek. Később az olvasó-füzetbe bejegyezzük az olvasott könyv címét. Az utolsó negyedévben már egy-egy mondatot is lejegyez a tanuló az olvasott könyvből, esetleg saját szavaival megfogalmazva.

Így válik tanítványaim barátjává a további ismeretszerzésük alapjává a könyv. A könyv szeretetén keresztül megtanítjuk a gyermekeket a kultúra elsajátítására és birtokba vételének módjára.

Az első osztályt elhagyva minden gyermek egy-egy könyvet távozik. Otthoni könyvtárának első darabja lesz ez az első olvasott, az osztálykönyvből kapott könyv.

Nagy Jánosné  
gyak. isk. tanító, Szeged

## FOGADÓÓRÁK JELENTŐSÉGE AZ ELSŐ OSZTÁLYOKBAN

Gyermekeink oktatásának, nevelésének mind inkább sarkalatos követelménye, hogy az iskola és a szülői ház közötti kapcsolatot a legszorosabbra vonjuk. Különösen nagy jelentőségű ez az első osztályban. Évek során szerzett tapasztalataim azt bizonyították, hogy ha sikerült jól kiépíteni a kapcsolatot az első osztályban a szülőkkel, rászoktatni őket, hogy nevelési és tanulási kérdésekkel bátran forduljanak a gyermekeiket tanító nevelőhöz, akkor annak jótékony hatása kiterjedt az egész tanulmányi időre.

A szülők legtöbbször már nem is emlékeznek azokra az évekre, amelyek első iskolai kapcsolataikat jelentették. A felnőtt szemével mérlegelik gyermekük haladását, melyet nemegyszer zavar meg elfogult bírálatuk is.

Sokat kerestem, hogyan is teremthetném meg azt a jó viszonyt, mely segítséget nyújtana az iskolának nevelési célkitűzései megvalósításában, az otthon pedig szorosabban kapcsolódna az iskolához.

Ennek egyik fontos eszközét a fogadóórák rendszeres megtartásában, szervezett és céltudatosan vezetett munkájában találtam meg. Évek tapasztalatai mutatták, hogy a szülők gyakran keresnek fel azonos észrevételekkel gyermekeik tanulását és magatartását érintő kérdésekben. Ezeknek megmagyarázása, a külön-külön való elbeszélgetés hasznosnak bizonyult, különösen a problematikusabb gyermekeknél. A féltékeny szülők azonban csak hívásra, vagy csak családlátogatás alkalmával vetették fel kérdéseiket.

Ugy gondoltam sok hibát meg lehet előzni ha a szülőkkel rendszeresen foglalkozom; ha az általánosnak jelentkező problémákat idejekorán beszélem meg.

Ebben az évben tapasztalataimat felhasználva összeállítottam fogadóóráim anyagát.

A legtöbb problémát a fogadóórák látogatottságának biztosítása okozta. A fogadóórák bejegyzése az ellenőrző könyvbe nem bizonyult eléggé serkentő jellegűnek. Eleinte csupán néhány szülő jelent meg.

A további lépés az volt, hogy a fogadóóra előtti napon írásban közöltem a szülőkkel, mi lesz az, amit a fogadóórán megbeszélünk. Az első témánk: „Hogyan használjuk az olvasókönyvet?” és „Hogyan lehet jó tanuló gyermekünk?” — volt. A meghívásokat aláírtam a szülőkkel, de a gyermekeket is felszólítottam, kérjék szüleiket, hogy feltétlenül jelenjenek meg. Az első ilyen megbeszélésen a szülőknek 76%-a jelent meg. Ekkor sikerült biztosítanom a szülők érdeklődését s nagy volt az örömöm, amikor a további fogadóórákon a megjelentek száma még emel-

kedett. Összinté, segítő szándékkal, sokszor komoly vitákkal igyekeztek egymásnak elmondani tapasztalataikat gyermekeik problémáinak megoldására. Bátran felvetették, mi volna az, mit ők maguk is szeretnének megtanulni. Külön öröm volt a számomra, hogy azok a nagyszülők is, akik unokáik gondozását, nevelését ellárták szép számmal megjelentek és az általuk nem ismert új tanítási módszerek iránt élénk érdeklődést tanúsítottak.

Egy-egy fogadóóra felépítése általában a következő: Először nevelési kérdésekkel foglalkozunk. Majd gyakorlati munka következik. Utána a tanulási nehézségeket beszéljük meg. (Kinek mi volt a tapasztalata, hogyan sikerült a leckék megoldása a gyermekeknél). Végezetül egyéni problémákra kerül sor.

A nevelési kérdések közül felsorolok néhányat: Ruházkodás, köszönés, éü. csomag beszerzése, használata, figyelemre nevelés, dacos gyermek, gyermekközösségek, otthoni helyes időbeosztás stb. E problémák megbeszélésénél különös gondot fordítottam arra, hogy mindig legyen elegendő idő az általam kitűzött témák mellett időközben az iskolában, vagy a családlátogatások alkalmával felmerült kérdések megbeszélésére is.

Fogadóóráim évi gyakorlati munkaanyagát a következőképpen terveztem meg. Mindig a tanmenetben előírt anyagrészeket megelőző problémákat vetettem fel.

Olvasásból: Olvasókönyv használata, más-salhangzók, kiejtésük, kapcsolás. Írásból: Vonalvezetés, betűformák, betűk kerekítése, kapcsolása. Számolásból: Számolási segédessz-közök, bontás, pótlás, tízes átépítés. Beszélgetésből: Egész mondatokban való felelés, élményekről beszámoltatás. Kézimunkából: Hajtogatási alapelemek, papírmunkák az egyes anyagrészekből.

Hogyan folyik le egy-egy fogadóóra gyakorlati része? Röviden ismertetem az oktatás során következő feladatait tantárgyanként. Rámutatok azokra a nehézségekre, amelyeknek a megoldásában a szülőknek segíteniük kell gyermekeiket. Mivel pedig eredményt csak akkor érhet el a gyermek, ha a szülők az iskolával azonos módon járnak el, fontos, hogy a szülők ismerjék az iskolában alkalmazott követelményeket és eljárásokat.

A szülők belátják ennek a kérdésnek a jelentőségét és szívesen fogadják az erre vonatkozó tanácsokat. Sőt, a helyes eljárások megismerése érdekében annak gyakorlásában is készségesen részt vesznek. Ezeknek az ismereteknek az elsajátítása képezi tehát a fogadóórák gyakorlati munkaanyagát.

Erre a munkára nézve tantárgyanként néhány példát felsorolok.

Egyik legtöbb problémát adó témakör az olvasás volt. A betűtanítást megelőző időszak és a gyermekek beszédfolyamatának sikeres

megindítását, úgy vélem, ennek a segítségnek is köszönhettem. A későbbiek során helyesen felismerték a szülők, hogy a mássalhangzók kiejtésénél a magánhangzót ne hangzotassák és lehetőség szerint mindig kapcsolataiban alkalmazzák a mássalhangzót. A szülők és az iskola közös munkájának kell elkönyvelnem, hogy lényeges nehézség nem mutatkozott a hangzók kapcsolása során sem.

Írásból elsősorban a helyes vonalvezetés fontosságát beszéljük meg. Majd a betűalakítás technikáját sajátították el a szülők. Még sokan a régi típusú, dőlt betűket használják. Fontos annak megértése, hogy a gyermekeknek egységes típust kell megtanulniuk. Több szülő nagy fáradtsággal gyermeke érdekében igyekezett még azt is elsajátítani. Nagy volt az öröm, ha siker koronázta a táblánál az egyes betűk helyes alakítását. Később a betűkapcsolásokat gyakoroltuk.

Számolásból a bontással és a pótlással foglalkoztunk. Majd a tankönyvben levő szám- és rajzos feladatokat oldottuk meg. A tízes átlépésénél a bontással történő feladatokat gyakoroltuk. Ez az utóbbi, különösen az idősebb szülőknél már teljesen feledésbe merült.

Minden szülőnek éppen olyan kézimunkacsomagja van, mint gyermekének. Közösen elvégezzük az alaphajtogatásokat. Ha valaki késve érkezik, a szomszédok nagy igyekezettel mutatják a már elvégzett anyagot. A szülők ezt is örömmel csinálják, mert látják munkájuk eredményét, valamint azt, hogy gyermeküknek, unokájuknak komolyan tudnak segíteni.

A fenti anyagból egy-egy fogadóórán természetesen csak azok a részek kerülnek megbeszélésre, amelyek éppen aktuálisak. Így a szülők megkapják a közvetlen segítségét és ez szoros kapcsolatot teremt az iskola és a családi ház között, de éppen ez az érdekelttség az alapja a fogadóórák látogatottságának is.

A fogadóórák rendszeres, azonos időben való megtartása lehetőséget biztosított a szülőknek a munkájuk olyan irányítására, beosztására, hogy ne legyen akadálya a megjelenésüknek.

Ehhez a munkához csatlakoztam hozzá a családlátogatásokat is. Felhívtam a figyelmet arra, hogy sok érdekeset és hasznosat beszélünk meg a fogadóórákon és mennyivel könnyebb volna a gyermekükkel való foglalkozás is, ha részt vennének ők is ebben az előkészítésben.

Ezzel az eljárással sikerült elérnem, hogy a szülők nem az iskolán kívül tárgyalják meg az iskolai munkával kapcsolatos kérdéseket, hanem az őszinte bizalom légkörében a fogadóórákon.

Úgy érzem a szülőket közel hoztam az iskolához s a további együttes munkával az eredményeket még fokozni lehet.

Antál Istvánné  
Mindszent

## A SZÜLŐI ÉRTEKEZLETEKRŐL

A művelődésügyi miniszter 141/1962. (M. K. 12.) M. M. számú utasítása az 1962—63. tanév főfeladatairól az alsófokú oktatási intézményekben úgy intézkedik, hogy a tanév során három szülői értekezlet tartható: összi iskolai a tanév elején, osztályonként pedig a félév és év vége előtt.

A szülői értekezletek számának csökkentése a pedagógusok tehermentesítése miatt vált szükségessé. A családlátogatások és a fogadóórák, valamint a szülők és az iskola lehetséges kapcsolatainak egyéb formái biztosítják a kellő teret a további együttműködésre.

Ugyanígy helyes, hogy a rendelet a negyedévi ellenőrző értekezleteket is megszüntette. Legtöbbször nem állt elegendő tényanyag a nevelők rendelkezésére a megkívánt általánosításokhoz.

Mégis, főleg az alsóbb osztályokban hosszúnak tűnik a majdnem félévi osztályszülői értekezlet nélküli időszak. A tanév eleji összi iskolai értekezleten nyilván nem igen lehetséges az egyes osztályokat és tanulókat érintő kérdéseket kellő alaposággal megbeszélni a szülőkkel. A családlátogatások sokat segítenek ezen a téren, azonban a nagyobb létszámú osztályok esetében meglehetősen korlátozottak a lehetőségek. Az *Ellenőrző könyv* néhány sora mellett feltétlenül szükséges a nevelők és a szülők személyes érintkezésének a biztosítása.

A pedagógusok már is keresik a megoldásokat. Sokat ígérnek vélik a pedagógusok az indokoltan eltörölt ellenőrző értekezletek helyett egy-egy osztályszülői értekezletnek a beállítását. A félév közepén eredményesen megbeszélhetnék a nevelők a szülőkkel az eredményeket, a hibákat, a további feladatokat, tennivalókat.

Különösen fontos a pedagógusok és a szülők egészen szoros együttműködése az első osztályban. Sok esetben ez az együttműködés mintegy elengedhetetlen feltétele a gyermekek előrehaladásának, fejlődésének. De maguk a szülők is erőteljesen igénylik a rendszeres, folyamatos kapcsolatok kialakítását. Csak úgy tudnak segíteni gyermeküknek, ha ők maguk is tájékozottak abban, amire gyermeküket az iskola oktatja. Sok hiba adódik éppen az első osztályos gyermekek olvasás, írás, számolás tanításában a bár jóakaratú, de tájékozatlan szülők segítségével, otthoni

irányításából. Nagyon öröndetes pedig az a lelkesedés és ügyszeretet, amellyel a szülők gyermekeik iskolai munkáját támogatni, segíteni törekednek.

*Antal Istvánné* kartársnő cikke beszámol ezen a téren végzett eredményes kezdeményezéséről. Első osztályos tanulói szüleinek a fogadóóráin adta meg az aktuális nevelési és oktatási tanácsokat rendszeresen, elméleti és gyakorlati munka formájában.

Annak ellenére, hogy ez a próbálkozás nagyon szép eredményeket termelt, szerkesztőségünk bizonyos fenntartással fogadja. Azonban vita céljából mégis közöljük ezt az érdekes kezdeményezést, újítást.

Kérjük kartársainkat kapcsolódjanak bele a vitába! Érintse a vita a család és az iskola kapcsolatának jelenlegi helyzetét. Foglalkozzanak a fogadóórák felhasználásának közölt formájával, a szülői értekezletek jelenlegi számával, idejével stb.

Kérjük kartársainkat, hogy tömören fogalmazzanak, mert lapunk Műhelyrovatában meglehetősen szűkös hely áll ennek a fontos és nagyon is időszerű kérdésnek a tisztázására.

*Nagy János*

## ESZTÉTIKAI NEVELÉS ÉS TANMŰHELY

*A tanulók esztétikai nevelésének jelentősége a politechnikai oktatásban*

Amikor a tanulók esztétikai nevelésének a politechnikai oktatásban való megvalósításáról beszélünk, sok tényezővel kell számolnunk, melyek egyrészt a tanműhely külső környezetével, másrészt az oktatás folyamán elkészítendő munkadarabok helyes megtervezésével, az anyag megválasztásával, a megmunkálás módjával stb. kapcsolatosak. Mint tényezőt, feltétlenül ide kell számítanunk a tantárgyi koncentrációt, főleg a készségi tárgyakkal kapcsolatban, és ezeken is belül elsősorban a rajzoktatással. Az esztétikai nevelés megvalósítása a politechnikai oktatás keretében sokkal többet kíván, mint bármely egyéb tárgynál. Itt ugyanis nemcsak arról van szó, hogy a tanulók szépérzékét fejlesszük, a szép érzékelésére és értékelésére neveljünk, hanem ezen túlmenően arról is, hogy a tanulók készségi, fejlettségi fokának megfelelően.

E cikkemben az esztétikai nevelés megvalósításának már felsorolt területei közül csupán az elsővel kívánok foglalkozni, nevezetesen a tanműhely külső képének kialakításával, a szerszámok elrendezésének egyik módjával, és egy újfajta szerszámtartó leírásával, melynek közzétételével segítséget kí-

vánok nyújtani kartársaimnak, amennyiben ezt hasznosnak és megfelelőnek találják.

### *A tanműhely kialakítása*

Nem kell különösebben fejtegetnem, hogy a kialakított külső rend mennyiben befolyásolja a tanulók esztétikai nevelését. Gondoljunk csak magunkra, amikor a külső környezet, a bútorok, berendezési tárgyak stílusos, szép elhelyezése, egy-egy szép műalkotás szemlélese esztétikai gyönyört, pozitív érzelmeket váltott ki bennünk, melyek sokszor tetteinket, magatartásunkat is befolyásolták. Így van ez a tanulóknál is. Ha a műhely berendezésében, a munkaasztalok, szerszámtáblák, szerszámszekrények kivitelezésében, általában a műhely külső képének kialakításában a szépség, a tökéletes rend és célszerűség uralkodik, akkor ez pozitívan befolyásolja a tanulók esztétikai érzelmeit, és ezen keresztül a tanulók közösség magatartását is. Tisztaban vagyok azzal, hogy a politechnikai képzés anyagi feltételei még sok helyen nincsenek teljesen biztosítva, sőt egyes helyeken a műhelyterem biztosítása is gondot okoz. Ezt az anyagi kérdést, a dologi feltételek biztosítását az állami költségvetés keretén belül, vagy egyéb módon fokozatosan megoldják. E mellett azonban a gyakorlati oktatást vezető nevelők munkája a műhely kialakításában nagy szerepet játszik, és erről kívánok a továbbiakban szólni.

Mi az, amit az oktató saját munkájával el tud készíteni? Igen nagy problémát okoz, különösen a nagy létszámú iskoláknál, mint a mi iskolánknál is, ahol 560 felsőtagozatos tanulót foglalkoztatunk, a félkész munkadarabok elraktározása. Megoldható lenne a szabványos, kétajtós, polcos szekrényben, de tekintve azt, hogy erre a célra legalább két szekrény kellene, ugyanakkor a szerszámok elhelyezésére is szükség van egy szekrényre, a legtöbb helyen tapasztalt helyhiány megköveteli, hogy más megoldást keressünk. A félkész munkadarabok elhelyezését mi úgy oldottuk meg, hogy erre a célra házilag készítettünk mindkét műhely részére 1—1 fali szerszámszekrényt. A szekrény 2000×1500×300 mm-es méretben készült, egyenként 10 rekesszel, zárható ajtókkal, festett kivitelben, megfelelő üzembiztos falraerősítéssel. Ilyen megoldás biztosítja a hely takarékos kihasználását, elkerüljük a munkadarabok elkeveredését, ugyanakkor esztétikailag kedvezően befolyásolja a tanulók szemléletét.

*Barta József tanár,  
Hámán Kató ált. iskola*

## ÉV VÉGI RAJZKIÁLLÍTÁS

Az általános iskola életének egyik érdekes színfoltja az év végi rajzkiállítás. Ez a kiállítás mérlege a tanító és a tanulók munkájának egyaránt. Nem lehet tehát közömbös hogyan rendezzük meg, milyen követelmények szerint járunk el, kinek a rajzai kerülnek a falakra.

A kiállítás az egész osztály, illetve az egész iskola ügye. Ezért nemcsak a tanítónak kell foglalkoznia vele, hanem a tantestületnek is. Felmerül tehát a kérdés, hogyan lehet ezt a nagy felelősséggel járó munkát eredményesen, sikeresen megoldani. Első kérdés az, hogy milyen rajzokat állítsunk ki. Egy bizonyos. Nem az utolsó pillanatban kell átnézni több ezer rajzot, mert ez felületességre vezet, és így nem lesz semmiféle alapja a válogatásnak. Leghelyesebb az a gyakorlat, ha egész évben rendszeresen folyik ez a válogatás. Javasoljuk, hogy minden óra után tegyük félre a legjobb 2—3 rajzot. A kiválogatott példányokból egy erre a célra készült táblán hetenkint váltható kiállítást mutassunk be. „A hét legjobb rajzai” címen. Így kettős célt érhetünk el. Egyrészt tovább szűkítjük a legjobb rajzok körét, másrészt a nyilvánosság előtt szerepelt rajzok közül is kiválaszthatjuk azokat, amelyek a legjobban tetszettek. A kiállítási anyag egy részét így könnyen összeválogathatjuk, azonban az anyag másik részének az összeszedése már nem ilyen egyszerű. Ez az anyag ugyanis már nem a legjobb munkák közül kerül ki.

Tudjuk, hogy nem mindegyik tanulónk rendelkezik jó rajzkészséggel. De szívós munkával bármelyikük elérheti, hogy jó, vagy közepes rajzkészségre tegyen szert. Ezeknek a szorgalmas gyermekeknek is ki kell állítanunk néhány munkáját még akkor is, ha nem érik el az előzők színvonalát. Ez az elismerés egész évi becsületes munkájuk helyes értékelése és buzdítás is egyben. Fontos, hogy a falon vagy a táblán ezek a rajzok ne a végére kerüljenek lebecsülve, másodrendű anyagként tekintve, hanem arányosan szétosztva az anyagban. Választanunk kell a fegyelmezetten dolgozó, lelkiismeretes, de kevés adottsággal rendelkező tanulóink munkáiból is. Ez a hármas szempont a kiállítás megrendezését elég bonyolulttá teszi. Egyrészt nem tehetünk ugyanis egy kiváló rajz mellé egy közepes munkát. Másrészt tantervi szempontok és színbeli problémák még további bonyodalmakat jelentenek.

A fentiek meggyőzhetnek mindenkit, hogy a kiállítás megrendezése komoly feladatot jelent.

A hely megválasztása nagyon fontos. A kiállítás helye világos és tágas legyen. A rajzok kifüggesztésére fekete táblát, vagy pozdorja-

lemez használjunk paravánként állítva. Ez utóbbit tartjuk a legjobbnak. Ez utóbbit úgy állítsuk, hogy a fény természetesen érje a rajzokat. Legcélszerűbb az ablak síkjára merőlegesen állítani a paravánokat, de szembe és egymásnak háttal is elhelyezhetjük őket. Kifüggesztés előtt a rajzokat osztályonként válasszuk szét. A sorrendjük feleljen meg a tanmeneti előrehaladásnak, ettől csak a dekoratív hatás kedvéért térjünk el. Arányosan osszuk el az intenzív színeket, a rajzos, tiszta formájú rajzokat, az oldott, folt hatású és szerkesztő munkákat. A fentiek csoportosítása, egy helyen való bemutatása széttörödnél, darabossá, unalmassá tenné a kollekciót. Vigyázzunk azonban arra is, nehogy az ellenkező végletbe essünk és egymástól teljesen idegen munkákat helyezzünk egymás mellé.

A fokozatosság elvét úgy érvényesíthetjük, ha az egyszerűbb rajzi problémáktól haladunk a bonyolultabbak felé. A második osztály anyagában pl. nem előzheti meg a boríték rajza a nyakkendőét, mert amíg az utóbbi csak alapforma: háromszög, addig az előző bonyolultabb összefüggéseket mutat: háromszög, téglalap, átlók, központ egymáshoz való viszonyát. Vagy a harmadik osztály anyagában a szögletes paletta és a bárd felretlenül előzze meg a trikó és az asztaltenisz ütő rajzát stb.

A színbeli problémák megoldása is kritikus. Sok függ attól, hogy milyen alapot használunk. Legjobbak a természetes hátterek. A pozdorjalemez enyhén rücskös felülete, egymáshoz közel álló fehér és okker játéka, semleges színe jól kiemeli a képeket. Jó ha ezt az egystílusú hatást néhány intenzív színnel, egy-egy vonallal, folttal megtörjük.

Ugyancsak nagyon jól használható a rajzok kifüggesztésére a furnér és a préselt lemez. Ezekre azonban sokkal nehezebb a lapok felszerelése. Amíg a pozdorjalemezre gombostűkkel is felerősíthetők a rajzok, addig az utóbbiakra ez csak fotosarokkal, vagy ennyivel lehetséges. Ezek a nyomok azonban csak nehezen tüntethetők el és így újból való használata körülményes. Ajánljuk, hogy az iskola erre a célra szerezzen be néhány pozdorjalemezt, és azt paravánként helyezze lábakra. Sokféleképpen használható a továbbiakban is. Nagy előnye még az is, hogy nem kell minden évben elkészíteni.

Elég jó és főleg olcsó megoldás az, ha hálópapírt léckeretre erősítve zsákvászonnal, vagy színes drapériával bevonunk. Ezekre a táblákra a lapokat gombostűvel is felerősíthetjük. Ilyen módon a folyókat is dekorálhatjuk.

Egy-egy tábla elkészítésénél legfontosabb a komponáltság, az áttekinthetőség, a ritmus, a kiemelések és a felírások. Ne tartsuk ezeket lényegteleneknek! Kompozíció nélkül fárasztó

egy kiállítást végignézni. Nem is lehet reménye a rendezőnek abban, hogy összedobált anyagban megértesse elképzeléseit a látogatóval. A pusztán lineáris kompozíció nem köti le a nézőket. A látogatók figyelmét irányítani kell. A legszebb munkákat a legjobb helyekre rakjuk, a gyengébbeket pedig a stagnáló részbe soroljuk be. A lapokat kímélhetjük körülkeretezéssel, színes háttérrel stb.

Szóljunk végül röviden a felírásokról is. Csak jól olvasható névalírásokkal ellátott rajzokat tegyünk ki. Óvakodjunk a sok egyéb dekorációs szövegtől, de amit írunk, azt ízlésesen, olvashatóan írjuk. Legalkalmasabb erre a lapos ecset.

Ha a fenti és még egyéb szempontok figyelembevételével állítjuk össze az iskolai rajzkiállítást, akkor sokat teszünk a tanulók esztétikai nevelésének érdekében. A kiállítás látogatásának gondos megszervezésével, a látogatók tájékoztatásával erőteljesen fokozni kell a nagy munkával létrehozott kiállítás hatékonyságát. Úgy véljük, hogy az iskolai rajzkiállítás a fenti szerény eszközökkel és eljárásokkal minden általános iskolában megoldható.

*Dér István*

tanítóképző gyakorló iskolai tanár,  
Szeged

## ÜTTÖRÖK A JOBB TANULMÁNYI EREDMÉNY ELÉRÉSÉÉRT

Egy iskolának az életében döntő jelentősége, hogy a gyermekek hogyan tanulnak. A legtöbb gyermek egyéni érdekből tanul. Ki azért, mert szigorú szülői felügyelet mellett nem tehet mást, másrészt érdeklődésből. Az úttörő élet törvényei utalnak arra, hogy a tanulás közös ügy, az iskolában is tanítjuk, de mégsem nyer elég értelmet a gyerekek tudatában.

A tanulóknak tudniuk kell, hogy a közösgnek is nagy felelősséggel tartoznak. Keresem a módját, hogy magát az úttörő közösgéget tegyem érdekeltté abban, hogy minden tagja tanuljon. Az órsóket kell érdekeltté tenni. Könnyebb ezt megtenni 6–10 gyermekkel, mint 20–30-cal. A kísérletezés fókán állunk, de azt hiszem a mostani forma kisebb változtatásokkal be fog válni. Bevezettük az órsók közötti tanulmányi versenyt. A formája a következő. Minden órs választott egy tanulmányi felelőst. A tanulmányi felelős feladata, hogy tanulmányi füzetébe minden héten feljegyezze az órs tagjainak feleleteit, s

kiszámítsa az órs tagjainak és az órs heti tanulmányi átlagát. Tehát a versenyt hetenként értékeljük. Az órsi tanulmányi felelősök jelentést tesznek a csapat tanulmányi felelősnek, ő összesíti a csapat eredményét, elkészíti az órsók rangsorát, s jelentést tesz a csapatvezetőnek. A tanulmányi hét letelte után nagy jelentőségű az ünnepélyes eredményhirdetés. Ezen az eseményen a tanulmányi verseny 1–3. helyezettei vesznek részt és a többi órs vezetői. Itt a tanulók is, a csapatvezető is elmondják észrevételüket, véleményüket a hét tanulmányi eseményeiről. Az értékelésen jelen van az igazgató vagy a helyettese, akik szintén tanácsot adnak a gyerekeknek a további munkához. Ez a forma közelebb hozza a gyerekeket a tanulás problémáihoz, meglátják, hogy közösségi szempontból mekkora jelentősége van a tanulásnak, hogy felelősséggel tartoznak egymásnak, de az egész iskolaközösgnek is munkájukkal. Az értékelés után következik a jutalmak kiosztása.

Az első órs 1., 2. és 3. tagja ingyen mezejegyet kap az úttörőcsapatától. A második órs 1. és 2. helyezette, a harmadik órs 1. helyezette kap külön csapatvezetői dicséretet, tagjai pedig osztályfőnöki, igazgatói dicséretet, amelyek szintén bekerülnek a csapatkrónikába és az osztálynaplókba.

A tanulmányi versenynek ez a formája bevált. Ezt igazolja az a tény is, hogy az órsvezetők — akik magasabb osztályba járnak — sokszor azzal válnak el órsúktól, hogy „aztán tanuljatok délután, nehogy holnap lemontsátok az órs átlagát!” Nem egy esetben újságolták már a gyerekek, hogy az órsvezetőjük meglátogatta őket, és megmagyarázta a számtant. A tanulmányi verseny nélkül ezt nem tennék meg a gyerekek, inkább eljásznának egymással odahaza a tanulásra szánt időt is.

Nevelőink természetesen tudják, hogy csupán a tanulmányi versennyel nem lehet megoldani a magasabb tanulmányi eredmény elérését, ezt továbbra is a nevelők jó munkája, jó órávezetése, módszere fogja biztosítani. A tanulmányi verseny eszköz. Eszköz arra, hogy a gyermekekkel megértessük azt, hogy az egyéni tanulásukkal ugyanúgy a közösgéget erősítik — vagy gyengítik —, mint ahogyan a felnőttek munkája is a gyár, a tsz eredményeit, érdekeit szolgálja, s ezért felelősséggel is tartoznak. Ezt tekintjük a tanulmányi verseny fő céljának. Ezt szolgálja a verseny, s úgy érezzük, eredményesen.

*Földes István*

igazgatóhelyettes, Kamut



## Szemle

### A KÖZÉPISKOLÁSOK NEVELÉSE A CSALÁDBAN

*Szülők Könyvtára. Szerkesztette: Dr. Fekete József*

Igen hasznos olvasmány a középiskolás ifjak szüleinek, de pedagógusainak is ez a gondosan összeállított cikkgyűjtemény, amelynek fő célja: a legidősebb nevelési problémák ismertetése és azok megoldásának megkönynyítése elsősorban a szülők számára. A tanulmány sorozatot áthatja az a pedagógiai követelmény, hogy a termelők munkával való kapcsolat elmélyítésével párhuzamosan korszerűbb tananyagot kell oktatni a középiskolában is, hatékonyabban kell megszervezni a szocialista nevelést mind az iskolában, mind a családban, s ezeknek az új feladatoknak végrehajtása érdekében módosítani kell a régi nevelési elveket, azaz, bátran kell új módszereket is alkalmazni a nevelés területén.

Tizenegy érdekes tanulmány sorakozik egymás után ebben a kötetben ugyanennyi szerzőnek tollából. A középiskolások életéből vett különböző témákat dolgoznak fel különböző stílusban, de valamennyit összefogja az a közös törekvés, hogy elősegítsék az iskolai és az iskolán kívüli élet minden területén a szülők és a pedagógusok egységes nevelési álláspontjának kialakulását, amely az eredményes nevelőmunka elsőrendű követelménye.

A tanulmány közös nagy értékeként említhetjük meg azt az örömdetes tényt, hogy a szerzők valamennyien gyakorló pedagógusok, akik az iskolai életet láthatóan nagyon jól ismerik, és hosszú ideig tanulmányozták a középiskolás korú fiatalok régi és új problémáit. A kötet másik, nem kevésbé lényeges érdeme, hogy a gyakorlati élet sokoldalú megfigyeléséből mindenkor tudományosan megalapozott elvi megállapításokat vonnak le közérthető, de igényes formában.

A tanulmányok többsége az ún. „kényes kérdéseket” is — a család politikailag elmaradott légköre, a kamaszkor szexuális élete, vallásosság stb. — felveti, és azokról őszinte hangon, a szülői elfogultság károsságának tapintatos feltárással beszél. Ez a mélyről jövő őszinteség egyébként az egész kötetet áthatja, és különös hangsúlyt kap a nevelési hibaleherőségek megmutatásában és azok kijavítására tett javaslatokban.

A szerzők mellett külön dicséret illeti meg a kötet szerkesztőjét, aki a tanulmányokat

logikai sorrendbe állította, ezzel is elősegítve a legkülönbözőbb pedagógiai problémák mélyebb összefüggéseinek jó megértését.

(Kossuth Könyvkiadó, 1963. 255. lap.)

*Dr. Török László*  
gimn. tanár

### DUNAÚJVÁROSI KÉPESKÖNYV

A Duna magas partján, Pentele szomszédságában, 1949 óta egy új város, egy új szocialista város épült fel.

A várost ismertető útikönyv bevezetőként bemutatja a táj múltját a legrégebbi időktől napjainkig. A dunaújvárosi táj érdekessége azonban nem több ezer éves múltjában, hanem jelenében és jövőjében rejlik. A könyv sok-sok képet nézegetve, a kísérő szöveget olvasgatva bontakozik ki az erő, a munka, a fiatalság városa.

A képeskönyvet Ceglédi István grafikusművész tervezte. Bájos rajzocskái teszik kedvessé, hangulatossá a pompás kis könyvet, amelyet a Dunaújvárosi Idegenforgalmi Hivatal munkatársai szerkesztettek. A földrajz órákon, szaktárgyi foglalkozásokon eredménnyel felhasználható a Dunaújvárosi Képeskönyv.

Dunaújvárosi Idegenforgalmi Hivatal. 80 oldal.

*Németh István*

### IDEGENFORGALMI TÁJÉKOZTATÓ — FEJÉR MEGYE

A kis útmutató Fejér megye nevezetességeire hívja fel a figyelmet. Bemutatja az olvasónak Székesfehérvár, Martonvásár, a Velencei-hegység és a Velencei-tó, a Vértesszegység és Mór látnivalóit. Felsorolja az idevonatkozó idegenforgalmi kiadványokat, amelyek már részletes ismertetést nyújtanak Fejér megyéről.

A kirándulásokat szervezők számára sok hasznos, gyakorlati jelentőségű tudnivalót sorol fel az illusztrált kis tájékoztató. Fejér megyei Idegenforgalmi Hivatal, Székesfehérvár. 24 oldal.

*Németh István*

## SZÉKELY JÁNOS: KISÉRTÉS

Az író regénye 1947-ben jelent meg első ízben New Yorkban, s még ugyanebben az évben hazánkban is kiadásra került, de csak igen kevés példányszámban. Ezen új kiadása nagy hiányt pótol mind a magánember, mind az iskolák könyvtárában.

Cselekménye rendkívül érdekes, bár mindennapi történetet tartalmaz, egy szegény parasztfiú, majd proletárcsaládok nyomorúságos élete, vergődése a Horthy-korszak éveiben.

Székely János egyszerű korrajzot ad írásában, s a proletárcsaládok bemutatásával az egész magyar proletársors képe bontakozik ki az olvasó előtt. Leírja a magyar falu életét oly jellemző nyomorúságos tengődést, a kis paraszt gyerekek tanulniviágását, a csendőri rendszer kegyetlenségeit, az ún. falusi értelmiség fékevesztett tivornyáit, a kis paraszt tanulók eszeségét, embertelen nyomorúságát.

Bemutatja a falusi tanítót, aki felfedezi a rongyos ruha mögött is a tehetséget tanítványaiban s harcol a kis magyar értékekért.

A regény legjobban sikerült része a pesti munkásnegyedek elképesztő nélkülözéseit, embertelen lakásviszonyait, valamint a gazdagok fényűző életét bemutató leírás. A főhős a nélkülözések egész sorát „végigjárja”, mire kapcsolatba kerül a munkásmozgalommal. Látja, hogy az uralkodó osztály ellen egyedül nem veheti fel a harcot, társakra, szervezett ellenállásra van szükség.

Az író állásfoglalása az egész regény folyamán nagyszerűen érvényesül, példamutató mindenki számára.

A regény jól felhasználható az ált. iskolai történelem tanítás során, különösen a VIII. osztályokban a Horthy-korszak tárgyalásakor. Részletekben való bemutatása nagyszerűen szolgálhatja tanulóink érzelmi nevelését.

(Szépirodalmi Könyvkiadó.)

*Berkes Miklós*

## BALATONFÜRED

A Balaton, de egyben hazánk legrégebb gyógyhelyét, Balatonfüredet, mutatja be Lip-ták Gábor a kis útikalauzban.

Bevezetőként ismerteti az ősi tájat, a Balaton keletkezése előtti időket, azokat a kéregmozgásokat, amelyek hozzájárultak a vulkáni működéshez, illetve a szénsavas források feltöréséhez. Már a rómaiak, illetve a törökök is ismerték a szénsavas forrásokat. A fürdőhely aranykora azonban a reformkor-szak volt. Ekkor vált ismertté Füred. A szénsavas források gyógyhatása messze földről vonzotta ide a gyógyulást keresőket.

A „Füredi séták” című fejezetben ismerkedhet meg az olvasó Balatonfüreddel. Külön fejezetben szól a szerző a környék ki-ránduló helyeiről. Számtalan kép teszi változatossá a kis útikönyvet. A Füredre érkezők haszonnal forgathatják a gyakorlati tudni-valókat összefoglaló fejezetet is.

A balatonfüredi útikönyv dr. Zákonyi Ferenc gondos szerkesztésében jelent meg.

Veszprém Megyei Tanács Idegenforgalmi Hivatala, Balatonfüred, 1962. 71 oldal.

*Németh István*



## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Андор Тихани:</i> Юмор на уроке грамматики .....	161
<i>Янош Нидь:</i> Повторение в конце учебного года .....	166
<i>Алайошнэ Балинт:</i> К вопросу о преподавании краеведения .....	181
<i>Йожеф Гарамсези:</i> Преподавание музыкального звука «нижний ti» .....	185
<i>Кароль Зентай:</i> Психологический анализ учебного процесса. Обеспечение конкретного фактического материала .....	190
<i>Ласло Жамбеки:</i> Опасность схематизма в формировании общественных понятий учащихся восьмилетней школы .....	200
<i>Иштван Немет:</i> Роль рисунков на доске в образовании понятий и суждений по географии .....	204
<i>Ференц Добчани:</i> Возможности навыков развития чтения в старших классах восьмилетней школы .....	211
<i>Арпаднэ Керестеш:</i> На новых путях нашего обучения русскому языку .....	217
<i>Эндре Михай:</i> Значение рабочей тетради, веденной активным методом в учебном процессе .....	221
<i>Нандор Варкони:</i> Комплексные работы в политехническом обучении: циркулярный набор .....	229
<i>Мастерская</i> .....	234

*Шандор Майзик:* Вопрос об оценках в конце учебного года в первом классе  
*Пал Глозик:* Подготовка физкультурных праздников к концу года.  
*Яношнэ Надь:* От цели к средствам.  
*Иштваннэ Антал:* Значение приёмных часов учителей в первом классе.  
*Янош Надь:* О родительских собраниях.  
*Иштван Дер:* Выставки ученических рисунков в конце учебного года  
*Лайош Поша:* Опыт работы кружка по географии.  
*Габор Чихаш:* Заметки к преподаванию гидроксида аммония.  
*Йожеф Барта:* Эстетическое воспитание и учебные мастерские.  
*Иштван Фёльдеш:* Пионеры за достижение лучших показателей в учёбе.

<i>Обзор</i> .....	247
--------------------	-----

## INHALT

Heiterkeit während der grammatischen Stände: <i>A. Tihanyi</i> .....	161
Das Repetitorium am Schuljahrende: <i>J. Nagy</i> .....	166
Gedanken im Zusammenhang mit dem geplanten Unterricht der Umweltkenntnisse: <i>Frau Bálint</i> .....	181
Der Unterricht des unteren „Ti“ Tones: <i>J. Garamszegi</i> .....	185
Die psychologische Analyse des didaktischen Processes: <i>K. Zentai</i> .....	190
Von der Gefahr des Schematismus bei der Begriffsbildung des Kindes in der Grundschule: <i>L. Zsámbéki</i> .....	200
Die Rolle der Tafelzeichnungen bei der geographischen Begriffs- u. Urteilsbildung: <i>I. Németh</i> .....	204
Weiterbildungsmöglichkeiten der Lesefertigkeit auf der Oberstufe der Grundschule: <i>F. Dobcsányi</i> .....	211
Neue Wege im unseren russischen Sprachunterricht: <i>Frau Keresztes</i> ..	217
Die Bedeutung der Arbeitshefte im didaktischen Prozess: <i>E. Mihály</i> .....	221
Die Methode der Komplexarbeiten beim polytechnischen Unterricht. Die Zirkelgarnitur: <i>N. Várkonyi</i> .....	229
<i>Kleinere Mitteilungen</i> .....	234
Die Frage der Klassifikation am Schuljahrende in der I. Klasse: <i>S. Majzik</i>	
Kleine Erfahrungen bei der Arbeit eines geographischen Fachzirkels: <i>L. Pósa</i>	
Bemerkungen zu dem Unterricht des Ammonium-hydroxyd': <i>G. Csibás</i>	
Die Vorbereitung des Schlussturnfestes: <i>P. Glozik</i>	
Vom Ziel zum Gerät: <i>Frau Nagy</i>	
Die Bedeutung der Sprechstunden für die Eltern der Kinder der ersten Klassen: <i>Frau Antal</i>	
Vom den Besprechungen für die Eltern: <i>I. Nagy</i>	
Die ästhetische Erziehung und die Lehrwerkstatt: <i>J. Barta</i>	
Zeichenausstellung am Schuljahrende: <i>I. Dév</i>	
Die Pioniere für die Erziehung der besseren Erfolg im Lernen: <i>I. Földes</i>	
<i>Rundschau</i> .....	247

Ara: 10,— Ft.